

Koop, Christine [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]
Herausforderung Übergänge. Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten

Frankfurt : Karg-Stiftung 2011, 47 S. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Koop, Christine [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]: Herausforderung Übergänge. Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt : Karg-Stiftung 2011, 47 S. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-91443 - DOI: 10.25656/01:9144

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-91443>

<https://doi.org/10.25656/01:9144>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

| | |
|--|----|
| Editorial: Heftig hochbegabt: Die Karg-Hefte <i>Ingmar Ahl</i> | 4 |
| Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten <i>Christine Koop, Olaf Steenbuck</i> | 6 |
| Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven <i>Petra Hanke</i> | 12 |
| Übergang in die Grundschule als Transition der Familie – ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie <i>Wilfried Griebel</i> | 23 |
| Übergang KiTa – Grundschule: Flexible Eingangsphase an der Salzbödetal-Schule – das Konzept eines am Kind orientierten Übergangs <i>Sandra Becker, Anne Westerholt</i> | 27 |
| Übergang Grundschule – Sekundarstufe I: Begabtenförderung am Übergang – Kooperation als Herausforderung. Ergebnisse eines Projektes in Sachsen <i>Matthias Korn, Tim Rohrmann</i> | 31 |
| Übergang Sekundarstufe II – Hochschule: Juniorstudium an der Universität des Saarlandes <i>Wolfgang Asselborn, Thomas Jörn, Frank Mücklich</i> | 36 |
| Erfolgreiche Übergänge oder Das Netz beim riskanten Sprung – Thesen <i>Armin Hackl</i> | 41 |
| Impressum | 47 |

Ingmar Ahl

Heftig hochbegabt: Die Karg-Hefte

»Man muss Kindern und Jugendlichen zu Erlebnissen verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können.« So umschrieb Hans-Georg Karg den Auftrag eines stärkenorientierten und begabungsgerechten Bildungssystems – und denjenigen der Karg-Stiftung. Seit mehr als 20 Jahren sorgt sich seine Stiftung nun um das Thema Hochbegabung und damit um die Bildungschancen hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Dabei geht es ihr um das Grundrecht auf individuelle Förderung des hochbegabten Kindes und eine diesbezügliche Kita- und Schulbildung.

Deutschlandweit wird die Karg-Stiftung nunmehr mit dem Thema Hochbegabung identifiziert. In zwanzigjähriger Förderarbeit konnte sie gemeinsam mit ihren Experten aus Praxis und Wissenschaft vielerorts zur Veränderung der Bildungslandschaft für hochbegabte Kinder und Jugendliche beitragen, hat das Förderfeld Hochbegabung erschlossen und Beispiele guter Förderpraxis verwirklicht. Dabei stand die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und abgesichertem Handlungswissen für Schule und Kita sowie Beratung stets im Vordergrund. Denn das Thema

Hochbegabung ist noch immer mit vielerlei Vorurteilen belegt, die aus Unwissen oder Halbwissen herrühren. Wissensvermittlung und eine auf Fach- und Handlungswissen aufruhende Aufklärungsarbeit prägen die vielfältigen Projekte zur Pädagogen- und Beraterbildung der Karg-Stiftung bis heute. Auch die Podien »Karg-Forum« zur Vernetzung der Förderlandschaft sowie »Fachforum Ministerien« zur Information der Kultusministerien folgen dieser Leitidee.

In den »Karg-Heften« erwächst allen, die im Bildungssystem Verantwortung tragen und sich für das Thema Hochbegabung interessieren, nun ein Medium. Die »Karg-Hefte« erscheinen zukünftig in loser Folge, etwa zwei- bis dreimal jährlich, und nehmen sich jeweils Schlüsselthemen der Hochbegabtenförderung und Hochbegabungsforschung an. Sie bieten dabei nähere Einblicke in Projekte und Förderschwerpunkte der Stiftung und bilden Ergebnisse der Stiftungsarbeit ab oder dokumentieren Veranstaltungen. Die »Karg-Hefte« stehen dabei auch Projektpartnern der Stiftung zur Gestaltung offen.

Das erste von Christine Koop, Ressortleiterin »Frühe Förderung und Beratung« und Dr. Olaf Steenbuck, Ressortleiter »Schule und Wissenschaft«, beide in der Karg-Stiftung, herausgegebene Heft widmet sich den Übergängen in der Bildungsbiographie von Hochbegabten. Den beiden Herausgebern sei stellvertretend auch für die Autoren gedankt. Ihr beider fachliches Rückgrat stemmt auch dieses Publikationsprojekt ganz selbstverständlich.

Das Karg-Heft 1 »Herausforderung Übergänge« bildet die Beiträge und Ergebnisse des »Fachforums Ministerien« im Mai 2009 in Dillingen im Saarland ab. Und es macht klar,

dass die aktive und kooperative Gestaltung der Schnittstelle Kita – Schule, Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Studium oder Schule – Berufsbildung, aber auch zwischen Schulischem und Außerschulischem eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Bildungsbiographie auch und gerade hochbegabter Kinder und Jugendlicher darstellt. Zudem führt es exemplarisch in die gelingende Übergangsgestaltung ein.

Wir wünschen diesem und den folgenden »Karg-Heften« viele Leserinnen und Leser und hoffen bei jenen auf *heftige* Einsichten in die Hochbegabtenförderung!

Frankfurt am Main, Dezember 2010



Dr. Ingmar Ahl
Vorstand Karg-Stiftung

Christine Koop, Olaf Steenbuck

Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten

Bildungsverläufe umfassen immer auch Übergänge. Der Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte, von dort in die Schule, von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie Weiterbildung und berufliche Wechsel – von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenleben prägen Übergänge unsere Bildungsbiographie.

Als fester Bestandteil von Bildungsprozessen bieten Übergänge Chancen. Sie können neue Erfahrungsräume, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungswege eröffnen und somit Potentiale freisetzen. Eine gelungene Bewältigung eines Überganges kann als Bereicherung und Erfahrung der eigenen Kompetenz empfunden werden, nämlich mit der neuen Situation umgehen zu können. Es werden Kompetenzen für den Umgang mit weiteren Übergängen aufgebaut, die »*Transitionskompetenz*« wird gestärkt.

Übergänge können jedoch ebenso mit Unsicherheiten, Ängsten und Belastungen verbunden sein. Beim Übergang in die Kita etwa kommt das Kind aus der gewohnten familiären Umgebung und muss sich nun in einer neuen, unbekannten Umgebung orientieren und zurechtfinden. Es herrschen neue Zeitstrukturen, neue räumliche Bedingungen und neue soziale Regeln und Rituale. Gewohnte Bezugspersonen sind nicht mehr ununterbrochen verfügbar und es kommen neue Bezugspersonen hinzu. Für den nachfolgenden Übergang von der Kita in die Grundschule seien für knapp die Hälfte aller Kinder Übergangsprobleme festzustellen, von Stresssymptomen bis hin zu Risiken für einen ungebrochenen Bildungsverlauf, wie Griebel und Niesel aufgrund von Untersuchungen festhalten (2004, 108).

Zur Vermeidung oder Minimierung der Belastung von Kindern und Jugendlichen durch Übergänge liegt es daher nahe, Übergänge möglichst »sanft« zu gestalten, für eine möglichst hohe Kontinuität der Lern- und Lebensumwelten zu sorgen – etwa durch zusammenbleibende Kindergruppen oder durch eine Kontinuität von Bezugspersonen. Sicherlich können starke »Brüche« hierdurch abgefedert werden, doch darf die Kontinuität auch nicht zu einseitig betont werden. Zu Übergängen gehört eben Diskontinuität, und diese darf nicht aus dem Blick geraten, wenn Kinder in ihrer Fähigkeit, Übergänge zu bewältigen, gestärkt werden sollen. Hierfür müssen Übergänge und Diskontinuität aktiv erlebt und reflektiert werden können.

An die Pädagogik und die institutionellen Bedingungen ergibt sich somit die Anforderung, die Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungseinrichtungen so zu gestalten und Kinder und Jugendliche beim Umgang mit Übergängen so zu begleiten, dass positive Erfahrungen überwiegen und Entwicklungspotentiale, die sich durch den Übergang bieten, genutzt werden können. So können gezielt Stärken für die Bewältigung späterer Übergänge aufgebaut und Brüche in der individuellen Entwicklung vermieden werden.

Bedingungen für einen gelingenden Übergang liegen nicht nur in den institutionellen Gegebenheiten vor Ort oder in den Kindern und Jugendlichen selbst, sondern in allen Personen, die in den Prozess eingebunden sind: Eltern, Geschwister, Gleichaltrige, Erzieherinnen und Lehrkräfte. So stellt der Übergang ihres Kindes in einen neuen Bildungsabschnitt etwa auch für die Eltern einen Übergang dar, den sie bewältigen müssen (siehe den Beitrag von Griebel in diesem Heft).

Dieses komplexe Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität sowie von Chancen und Risiken ist Gegenstand der *Transitionsforschung*. Die jüngere Transitionsforschung bezieht unterschiedliche theoretische wie empirische Zugänge ein, um Übergänge unter Aspekten der biologischen, psychischen und sozialisatorischen Entwicklung in ihren sozialen und systemischen Kontexten betrachten zu können. Um die Komplexität des Phänomens zum Ausdruck zu bringen, wird statt des umgangssprachlichen Begriffes *Übergang* auch von *Transition* gesprochen.

»Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z. B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird« (Wörz 2004, 35).

Transition bezeichnet dabei den gesamten Prozess einschließlich seiner Verarbeitung und Bewältigung. Auch werden mit dem Begriff der Transition Veränderungen auf mehreren Ebenen betrachtet: der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Der Beitrag von Griebel in diesem Heft führt diese Zusammenhänge weiter aus.

Gestaltung von Übergängen

Die Bedeutung der erfolgreichen Bewältigung von Übergängen für die individuellen Bildungsverläufe hat in den letzten Jahren in Forschung, pädagogischer Praxis und Bildungspolitik zunehmend Aufmerksamkeit gefunden – nicht zuletzt deshalb, weil die Bildungsforschung in jüngeren Studien erneut verdeutlicht hat, wie sehr Bildungsgerechtigkeit und Chancenzuweisungen mit den Bildungsübergängen verbunden sind. Vielfache Maßnahmen und Modelle zur Flexibilisierung der Bildungswege und zur Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen verschiedener Stufen des Bildungssystems sind eingeführt und erprobt worden.

Die Gestaltung von Übergängen steht dabei vor großen Herausforderungen: Bis in die Weimarer Republik – und zum Teil weiter – reichen die Traditionen der einzelnen Institutionen und Stufen unseres Bildungssystems zurück. Die Pädagogik und inhaltlichen Hintergründe des Kindergartens, der Grundschule und der vier Schulformen der Sekundarstufe mit ihren jeweils eigenen Fach- und

Fächerkulturen sind über lange Zeit weitgehend eigenen und unabhängigen Entwicklungen gefolgt. Die Traditionsmächtigkeit der einzelnen Bereiche zeigt sich etwa in den zumeist stark unterschiedlich strukturierten Studiengängen für Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe mit ihren deutlich kontrastierenden Anteilen von Fachausbildung und pädagogischer Ausbildung. Sie zeigt sich auch in der Diskrepanz, die in der Praxis häufig noch zwischen der traditionell sozialpädagogisch und am Spiel orientierten Pädagogik des Kindergartens und der gezielten Ausrichtung auf den Erwerb von Kulturtechniken und Wissensbeständen in den unterrichtlichen Arbeitsstrukturen der Grundschule besteht. Als trennende Faktoren kommen die zumeist noch in unterschiedlichen Ministerien liegenden bildungspolitischen Zuständigkeiten für den Kita- und den Schulbereich sowie unterschiedliche Trägerstrukturen von Schule und Kita hinzu.

Nicht zuletzt führen diese nicht inhaltlich, sondern historisch und traditionell begründeten Trennungen dazu, dass Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg sehr unterschiedlichen Bildungsverständnissen, Lernweisen und Lernmethoden und Formen der Auseinandersetzung mit Inhalten begegnen.

Dass es eines institutionenübergreifenden Austausches und der Entwicklung eines umfassenden und gemeinsamen Verständnisses von Bildungsprozessen und Vorstellungen vom Lernen und den Lernenden sowie auf dieser Grundlage einer Kooperation zur Gestaltung der Übergänge bedarf, beginnt sich als Erkenntnis vor allem im Elementar- und Primarbereich durchzusetzen, weshalb hierauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Durchgehende Bildungspläne für längere und stufenübergreifende Spannen der Bildungsbiographie formulieren ein gemeinsames Bildungsverständnis. Fast alle Bundesländer haben Maßnahmen zur flexiblen Einschulung und zur Gestaltung der Schuleingangsphase erprobt oder eingeführt. Ressort- und länderübergreifend haben die Fachminister in Beschlüssen von 2004 und 2009 wesentliche Grundlagen des Bildungsverständnisses für die frühe Bildung formuliert und die Optimierung des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich als wichtige Aufgabe für die Begleitung kindlicher Bildungsprozesse ausgewiesen (JMK/KMK 2004; JFMK/KMK 2009). Im »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« heißt es etwa:

»Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen« (JMK/KMK 2004, 8f.) – ein Bündel von Maßnahmen, das wegweisend wäre auch für die Kooperation von Primarstufe und Sekundarstufe.

Eine Verständigung der beteiligten Einrichtungen über ihre Vorstellungen von Bildung und Lernen kann einen ersten Schritt und eine wichtige Grundlage der Kooperation darstellen. Konkrete Maßnahmen der gemeinsamen Übergangsgestaltung können sodann in mehrere Bereiche gegliedert werden (Speck-Hamdan 2006, 28f.):

- die Beobachtung und Dokumentation individueller Lern- und Entwicklungsprozesse,
- die Gestaltung von Lernumgebungen,
- die umfassende Förderung des einzelnen Kindes.

Eine Abstimmung der individuellen Förderung auf der Basis einer gründlichen Bildungsdokumentation kann die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen über die institutionellen Grenzen hinweg sichern helfen. Für die Bildungsdokumentation haben sich Instrumente wie Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten, Übergangsbücher sowie Verfahren einer lernprozessbegleitenden Diagnostik oder Entwicklungsprofile bewährt. Lernumgebungen können so gestaltet werden, dass ein »Kulturschock« nicht nur zwischen den inhaltlichen Anforderungen, sondern auch zwischen den Lernmethoden vermieden wird. Eine umfassende Förderung des einzelnen Kindes schließlich nimmt die Entwicklung der ganzen Person in den Blick und orientiert sich nicht an Defiziten, sondern an vorhandenen Potentialen und Fähigkeiten der Lernenden. Wenn Kinder und Jugendliche in dieser Perspektive sowohl von der abgebenden wie von der aufnehmenden Institution gesehen werden, sind wesentliche Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang erfüllt.

Hochbegabung und schnelle Entwicklung als Herausforderung für die Übergangsgestaltung

Ein erfolgreicher Übergang zeichnet sich dadurch aus, dass »das Kind sich *emotional, psychisch und intellektuell* angemessen in der Schule präsentiert«, so Griebel (2009, 125). Das setzt voraus, dass sich ein Kind in allen Aspekten seiner Persönlichkeit von den pädagogischen Fachkräften wie von den Gleichaltrigen in Kita und Schule angenommen fühlt. Zentrale Merkmale der Hochbegabtenförderung – kurz gefasst: Begabungen erwarten, erkennen und anerkennen – decken sich mit den Kriterien gelingender Übergänge.

Hochbegabte profitieren wie alle Kinder und Jugendlichen davon, wenn ihre inhaltlichen Kenntnisse und Lernentwicklungen, ihre Interessen und ihre methodischen Kompetenzen auch nach einem Übergang in eine andere Schulstufe oder Lerngruppe im Unterricht aufgegriffen und eingebracht werden können.

Gleichwohl stellen hohe und ausgeprägte Begabungen sowie Entwicklungsvorsprünge eine besondere Herausforderung für die Übergangsgestaltung dar. Unsere Bildungseinrichtungen sind vielfach an durchschnittlichen Normen und Erwartungen an die Lernenden orientiert. Für Kinder und Jugendliche, die aus durchschnittlichen Entwicklungs- und Lernerwartungen herausfallen – in welcher Richtung auch immer – kann dies zu Problemen der Passung zwischen Lernangeboten und Lernbedürfnissen führen. An den Übergängen wird dies in besonderer Weise sichtbar. Hochbegabung definiert sich nun gerade (im Falle der IQ-Definition) durch eine weit überdurchschnittliche Intelligenz und ein weit überdurchschnittliches kognitives Leistungsvermögen. Viele Schwierigkeiten, auf die überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche in unserem Bildungssystem stoßen können, lassen sich auf dieses Abweichen nach oben von der Norm, dem Durchschnitt, zurückführen (Schulte zu Berge 2001, 25).

Ein Beispiel liefert das Konzept der Schulfähigkeit, das im Kontext von Hochbegabung im Blick auf die Möglichkeit einer früheren Einschulung relevant wird. Zweifelsohne ist der frühe Eintritt in die Schule stets zu prüfen. Eine zu starre, lediglich an durchschnittlichen Erwartungen an den Lern- und Entwicklungsstand beim Schuleintritt orientierte Prüfung jedoch kann Entwicklungschancen übersehen und in der Folge blockieren. Gerade wenn Bedenken

gegen eine frühe Einschulung bestehen, wäre zu überlegen, wie sich die Übergangsgestaltung flexibilisieren ließe und eine adäquate Lernumgebung für dieses individuelle Kind herstellen ließe – im Sinne eines Verständnisses von Schulfähigkeit als »Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden, oder anders ausgedrückt: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule« (Bartnitzky 2008, 28).

In den letzten Jahren entwickelte Modelle zur Flexibilisierung der Einschulungsregelungen und zu einer flexiblen Schuleingangsphase kommen Erkenntnissen über die Entwicklung besonders begabter Kinder entgegen, denen zufolge »das chronologische Alter als immer unwichtiger angesehen und die Mindestalterregelung zunehmend in Frage gestellt« wurde (Vock/Preckel/Holling 2007, 59).

Starre Kriterien am Schulanfang oder beim Übergang in die Sekundarstufe werden der Tatsache nicht gerecht, dass Entwicklungen dynamisch verlaufen. Eine Sortierung von Schülern nach Leistungsniveaus auf unterschiedliche Schulformen ist mit einem Glauben an mehr oder minder feste Begabungen verbunden (Lenhardt 2002). Begabungen entwickeln sich jedoch im Bildungsverlauf, und dies kann durchaus auch sprunghaft und überraschend geschehen. Um Schullaufbahnen und damit Bildungswege für diese Entwicklungen offen zu halten, sollten Übergänge auch und gerade unter Aspekten der Begabungsförderung flexibel und unter der Perspektive einer stärker individuellen Förderung gestaltet werden.

Neben einer Flexibilisierung der vom System her angelegten Grenzen müssen daher vor allem pädagogische Angebote entsprechend flexibel organisiert und gestaltet werden, damit diese adäquat auf individuelle Entwicklungslagen, Lernbedürfnisse und Lernweisen reagieren können, die bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher Weise, meist jedoch durch beschleunigte Entwicklung in verschiedenen, nicht unbedingt allen Bereichen, durch Wissensvorsprünge oder ausgeprägte Interessenschwerpunkte gekennzeichnet sind. Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen können aber auch geprägt sein durch negative Bildungserfahrungen oder andere biographische und situative Faktoren, die ein Kind daran hindern, seine Potentiale zu entfalten. Kenntnisse zur Hochbegabung und zu speziellen Fördermöglichkeiten helfen daher, Übergänge unter dem Anspruch individueller Förderung zu gestalten.

Über Forschungen zur Früheinschulung sowie Evaluationen von Frühstudienmodellen hinaus liegen kaum Studien zu Maßnahmen der Übergangsgestaltung im Kontext der Hochbegabtenförderung vor.

Das Fachforum »Herausforderung Übergänge« – Zu den Beiträgen dieses Hefts

Die oben dargestellte Problemlage gab der Karg-Stiftung den Anlass, ihr »Fachforum Ministerien« im Jahr 2009 dem Thema »Herausforderung Übergänge« zu widmen. Die Karg-Stiftung lädt im zweijährlichen Rhythmus Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus allen Kultus- und Sozialministerien der Bundesländer sowie der mit Bildungsfragen befassten Ministerien des Bundes zu einem Fachforum ein, das neben Austausch und Vernetzung auch der inhaltlichen Arbeit an einem ausgewählten Thema in der Begabtenförderung dient. Der Einladung zum 12. und 13. Mai 2009 in das Saarland folgten rund 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 15 Bundesländern.

Neben der Information durch Vorträge und durch Präsentationen von Projekten aus den Bundesländern wurden in Workshops anhand von Praxismodellen und Studien Gelinungsbedingungen sowie problematische Faktoren für die Bewältigung von Übergängen erörtert. Die Referenten der Veranstaltung haben ihre Beiträge für diese Veröffentlichung bearbeitet und zur Verfügung gestellt. Das Karg-Heft möchte hiermit, wie die Veranstaltung selbst, auf einen vielfältigen Entwicklungsbedarf in der Hochbegabtenförderung aufmerksam machen und Impulse für deren Weiterentwicklung setzen.

Petra Hanke führt anhand einer Übersicht über Forschungsbefunde und Konzepte in die Thematik ein und verdeutlicht die grundlegende Relevanz von Transitionen als biographische Phasen. Im Detail werden Ergebnisse aus einigen Studien vorgestellt, die die Wahrnehmung von Angeboten zur Übergangsgestaltung durch Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern beleuchten sowie nach Hintergründen für konkrete Übergangsentscheidungen fragen. Die Ergebnisse ermöglichen, diese Perspektiven in die Konzeption von Angeboten zur Übergangsgestaltung stärker mit einzubeziehen und so der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es sich bei Transitionen stets um ko-konstruktive Prozesse aller Beteiligten handelt.

Elementar bei der erfolgreichen Umsetzung von Übergangskonzepten ist die Berücksichtigung des familiären Umfeldes. Wilfried Griebel, Wissenschaftlicher Referent am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, sieht an der Schnittstelle Familie – Institution einen Dreh- und Angelpunkt für den Bildungsweg der Kinder. Eltern sind von den Übergängen ebenso betroffen wie ihre Kinder, die die Übergänge durchlaufen. Von den Eltern, die ihre Kinder am besten kennen sollten, erfragen Pädagoginnen und Pädagogen wertvolle Informationen, um gelingende Übergänge zu schaffen. Genau hier kann aber Bildungsungerechtigkeit entstehen, denn Studien zeigen, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten sich eher für einen Bildungsweg entscheiden, den sie kennen, und nicht unbedingt für einen dem Kind angemessenen. Für hochbegabte Kinder aus bildungsfernen Herkunftsfamilien besteht hier insbesondere die Gefahr, dass ihre soziale Herkunft und nicht ihre Fähigkeiten über die zukünftige Schulform entscheiden. Die aktive Einbindung der Eltern stellt eine wesentliche Voraussetzung von schlüssigen Übergangskonzepten dar.

Die drei folgenden Beiträge gehen mit Beispielen und Studien auf die drei großen institutionellen Übergänge – von der Kita in die Schule, von der Grundschule in die weiterführende Schule und von der Schule in Studium und Beruf – ein, die auf dem Fachforum in Workshops eingehender vorgestellt und diskutiert wurden.

Sandra Becker und Anne Westerholt stellen das Konzept des flexiblen Schulanfangs an der Salzbödetal-Schule vor, die bereits am BLK-Modellversuch zur Neukonzeption des Schulanfangs teilnahm. Als eine von bundesweit 15 Grundschulen, die am Projekt »Impulsschulen« der Karg-Stiftung teilgenommen haben, konnten an der Salzbödetal-Schule Erfahrungen zu den Effekten des flexiblen Schulanfangs und der jahrgangsgemischten Eingangsklassen für die schulische Begabtenförderung gesammelt werden. Die hohe Zahl der Früheinschulungen, übrigens ohne dass es später zu Problemen im sozialen Bereich oder im Bereich des Lernens kommt, zeigt eindrucksvoll die Möglichkeiten eines solchen Modells.

Den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe thematisieren Matthias Korn und Tim Rohrmann anhand einer Studie, die im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus durchgeführt wurde. Sie gibt anhand von Schülerbiographien detaillierte Einblicke in mögliche Problematiken beim Übergang in die Sekundarstufe im

Kontext von Hochbegabung und stellt Möglichkeiten und Instrumente vor, mit deren Hilfe Schulen ihre Kooperation so gestalten können, dass individuelle Bildungswege ohne Bruch gefördert werden können.

Im Juniorstudium an der Universität des Saarlandes sind eine enge Kooperation zwischen Schule und Universität sowie eine persönliche Betreuung der Frühstudierenden umgesetzt. Wolfgang Asselborn, Thomas Jörn und Frank Mücklich zeigen, dass die schlichte formale Möglichkeit, Lehrveranstaltungen an der Universität zu besuchen, nicht ausreicht, solange das System Schule nicht praktisch wirksam eingebunden wird. Es ist vielmehr nötig, die pädagogische Arbeit an Schule und Universität eng aufeinander abzustimmen und individuelle Betreuung an dieser Schnittstelle zu gewährleisten.

Für die Koordination zwischen Schule und Universität, so auch Armin Hackl in seinem Beitrag, werde unter anderem noch viel zu wenig bedacht, dass die Methodik des Studiums und dessen Leistungsansprüche zum Teil unter den Möglichkeiten der Hochbegabten in abschließenden Jahrgängen der Schule liegen. Eine professionelle Begleitung und spezielle Angebote in Kollegform, die die besonderen Lern- und Leistungsanforderungen und das junge Alter der Zielgruppe berücksichtigen, könnten eine Weiterentwicklung derzeitiger Angebote darstellen. In Thesenform fasst Hackl zentrale Positionen zur Übergangsthematik aus der Perspektive der Hochbegabtenförderung zusammen. Überdies erinnert er daran, dass es nicht nur die drei »großen« institutionell bedingten Übergänge gibt, sondern dass (etwa mobilitätsbedingte) Schulwechsel oder Wechsel in der Schullaufbahn für den individuellen Fall eine gleichermaßen hohe Bedeutung entwickeln können und ebenso wie die institutionellen Übergänge der fachlichen Aufmerksamkeit und eines pädagogischen »Netzes beim riskanten Sprung« bedürfen.

Gelingensbedingungen für die Bewältigung von Übergängen

In der Diskussion von Expertinnen und Experten aus allen Bundesländern in den Workshops konnten bekannte Faktoren für gelingende Übergänge konkretisiert, wie auch aus den Erfahrungen heraus neue Impulse in die Diskussion eingebracht werden.

Die wesentlichen Thesen zu Gelingensbedingungen seien hier abschließend zusammengefasst. Übereinstimmend wurde für alle der drei institutionellen Übergänge die Bedeutung des Informationsaustausches und der engen Kooperation zwischen den Institutionen festgehalten. Für den Übergang von der Kita in die Schule und von der Grundschule in die Sekundarstufe bedarf es fester Kommunikationslinien zwischen den beteiligten Institutionen in Bezug auf die Lernentwicklung und die Persönlichkeit des einzelnen Kindes. Hierbei darf es nicht nur um das erworbene Wissen gehen, vielmehr müssten der methodische Umgang mit den Lerninhalten (beispielsweise Arbeits- und Präsentationsmethoden) sowie soziale Kompetenzen Berücksichtigung finden. Grundlage für diesen Austausch kann die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses sein; zu fordern wäre jedoch ebenso eine Kompatibilität der Bildungspläne, in inhaltlichen Bereichen wie im Kompetenzbereich. Individuelle Entwicklungsberichte »in beide Richtungen« – also von der abgebenden an die aufnehmende Schule wie auch umgekehrt – könnten ein geeignetes Instrument sein, damit die Schulen sich gegenseitig über die individuellen Bildungsbiographien, aber auch über pädagogische Konzepte und Organisationsformen des Unterrichts informieren können. Die Einrichtungen und Schulen, die an den Übergängen miteinander kooperieren, wissen oft noch viel zu wenig voneinander. Ein stärkerer Austausch, der über eine einfache Weitergabe der notwendigsten Informationen hinausgeht, wäre daher auch ein wertvoller Ansatzpunkt für eine gegenseitige Anstiftung zur Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel individueller Förderung.

Unter organisatorischen Aspekten können feste Ansprechpartner für die Koordination der Übergänge (mit Fachkenntnissen zur Entwicklung und Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher) in den Kitas, Schulen und Hochschulen für Kinder, Schüler, Eltern und Kollegen hilfreich sein. Die Bedeutung von Kooperationsvereinbarungen, die zwischen Kitas und Grundschulen schon relativ verbreitet sind, zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen bislang weniger, wurde hervorgehoben.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu diesem ersten Karg-Heft. Wie mit dem Fachforum selbst – auf dem alle Beteiligten dazu beigetragen haben, erfolgreiche Praxismodelle vorzustellen, Problemlagen bewusst zu machen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen – so hoffen wir, auch mit dem Karg-Heft die Akteure

des Bildungssystems für die spezifischen Lernbedürfnisse hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu sensibilisieren und ihnen neue Impulse im Förderfeld zu geben.

Die Autoren:

Dipl.-Psychologin Christine Koop leitet das Ressort »Frühe Förderung und Beratung«,
Dr. Olaf Steenbuck leitet das Ressort »Schule und Wissenschaft«, beide in der Karg-Stiftung.
Internet: www.karg-stiftung.de

Literatur

Bartnitzky, H. (2008): Bildung von Anfang an und an allen Bildungsorten. In: Grundschule aktuell, Heft 4, S. 25-29.

Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

JMK/KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (Abruf 23.7.2010).

JFMK/KMK (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf (Abruf 23.7.2010).

Lenhardt, G. (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz 29, S. 5-22 (auch online unter www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf (Abruf 3.7.2010).

Schulte zu Berge, S. (2001): Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen – Verstehen – Im Unterricht berücksichtigen. Münster: LIT.

Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.

Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel/Niesel 2004, S. 22-41.

Petra Hanke

Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven¹

In diesem Beitrag soll zunächst erörtert werden, was Transitionen bzw. Übergänge als biografisch relevante Lebensphasen kennzeichnet. Zum Zweiten werden momentan diskutierte, ausgewählte Konzepte zur Gestaltung von Übergängen vorgestellt – durchaus nicht nur mit Blick auf die Hochbegabtenförderung. Hier werden zwei Schwerpunkte gesetzt, einmal auf den Übergang von der KiTa zur Grundschule und zum anderen auf den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen. Aus Sicht der Autorin ist der nächste Übergang in die Sekundarstufe II und in die Universität mit Blick auf die Förderung von hochbegabten Jugendlichen zwar ein ebenso wichtiges Thema. Aber bevor Jugendliche überhaupt an diese Gelenkstelle kommen, werden bereits zuvor Selektionsentscheidungen getroffen. Diese sind von verschiedenen Faktoren abhängig – wie beispielsweise von der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen oder auch vom Leistungsniveau, das in der Schule auf eine spezifische Weise diagnostiziert wird, sodass möglicherweise nur ein Bruchteil der begabten Kinder auch tatsächlich an dieser nächsten Gelenkstelle ankommt. Deshalb soll der Blick vorwiegend auf die beiden vorab genannten Übergänge, eben den Übergang zur Grundschule und den Übergang zur weiterführenden Schulform, gerichtet werden.

Im dritten Punkt werden Untersuchungsbefunde zur Gestaltung von Übergängen vorgestellt. Hierzu hat die Autorin gemeinsam mit Anna Katharina Hein in der Region Münster ein Projekt speziell zur gemeinsamen Gestaltung von Übergängen zwischen KiTa und Grundschule durchgeführt. Es wurden dazu Lehrkräfte, Erzieherinnen und Eltern befragt. An dieser Stelle werden Problemfelder deutlich,

die auch für die Förderung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten relevant sind. Darüber hinaus wird aus einer Studie von Stefanie van Ophuysen berichtet, die an der Gelenkstelle zwischen Grundschule und weiterführender Schulform eine ähnliche Untersuchung durchgeführt hat. Schließlich werden bezüglich der Gestaltung von Übergängen Untersuchungsbefunde zusammengefasst, die etwas mit Entscheidungsstrukturen zu tun haben, mit der Frage mithin, wie Entscheidungen in Elternhaus und Schule hinsichtlich der Übergangsempfehlungen – insbesondere in Bezug auf den Übergang in die Sekundarstufe – zustande kommen. Hier werden bestimmte Problemstellen deutlich, aus denen dann im vierten Punkt Perspektiven der Forschung aufgezeigt und Ansatzpunkte für weitere Entwicklungen gefolgert werden.

¹ Der vorliegende Beitrag ist in Teilen eine verschriftlichte Fassung eines Vortrages im Rahmen des Fachforums Ministerien zum Thema »Herausforderung Übergänge« am 12. Mai 2009 in Wallerfangen. In den Abschnitt »Untersuchungsbefunde zur Gestaltung des Übergangs KiTa – Grundschule« gehen darüber hinaus Teile aus Kapitel 4 des Artikels von Hanke, P./Hein, A. K. (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München, S. 91-109, ein.

Transitionen als biografisch relevante Phasen

Transitionen werden als komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse definiert, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren (Griebel 2006). Eine massive Umstrukturierung erfolgt einerseits in Bezug auf das soziale Umfeld, also in Bezug auf die Rahmenbedingungen in Familie, KiTa, Grundschule und weiterführender Schule, aber auch in Bezug auf die individuellen Faktoren des Kindes im Hinblick auf Leistungserwartungen sowie auf soziale Beziehungen zwischen den Eltern und den Bezugspersonen in der Institution Schule. Transitionen oder Übergänge werden als Prozesse verstanden, in denen das Kind, die Familie, die beteiligten Institutionen (KiTa, Grundschule, weiterführende Schulen, Universitäten und Berufsschulen) und die Gemeinschaft über einen begrenzten Zeitraum hinweg in einer bestimmten Verbindung stehen: Sie alle sind Akteure, um diesen Übergangsprozess gemeinsam zu gestalten (Griebel/Niesel 2004).

In diesem Zusammenhang werden *vertikale* und *horizontale* Übergänge unterschieden. Zu den vertikalen Übergängen gehören der Übergang von der KiTa zur Grundschule, von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen sowie der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder in die Hochschule. Horizontale Übergänge sind der Übergang von Schule in den Hort oder in die Nachmittagsbetreuung offener Ganztagschulen oder der Übergang zwischen Schule und verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen. Diese Übergänge können zudem parallel verlaufen.

Wann sprechen wir nun von *Anschlussfähigkeit* in diesen Wandlungsprozessen und Übergangsphasen, in diesen strukturell unterschiedlich angelegten Systemen? *Anschlussfähigkeit* bedeutet einerseits Kontinuität in der Gestaltung von Übergängen und in der Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern, andererseits die pädagogische Nutzung von Diskontinuitäten als Entwicklungsanregungen und als Entwicklungsaufgaben für Kinder. Ein Übergang zwischen den Institutionen kann eben einerseits Kontinuität in Bezug auf methodische Arbeitsformen, auf bestimmte Regeln und Rituale umfassen, andererseits können aber Diskontinuitäten durchaus auch produktiv sein, indem Kinder vor neue Herausforderungen gestellt werden.

Anschlussfähigkeit in der Übergangsgestaltung erfordert *curriculare Abstimmungen* zwischen den beteiligten

Institutionen. Hier gibt es in den letzten Jahren vielfältige Entwicklungen, beispielsweise die institutionenübergreifenden Bildungspläne. So existieren inzwischen Bildungspläne für Kinder von 0 bis 10 Jahren – zum Beispiel in Hessen, Thüringen, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Das sind erste Initiativen, um Bildungs- und Lernprozesse bildungsstufenübergreifend zu fördern, um den Elementar- und Grundschulbereich im Sinne eines Spiralcurriculums stärker aufeinander zu beziehen und Anschlussfähigkeit herzustellen.

Darüber hinaus ist Anschlussfähigkeit in der Übergangsgestaltung auf *Abstimmung und Transparenz in didaktisch-methodischer Hinsicht* bezogen. Dazu liegen zum Beispiel spezifische Ansätze für den mathematischen Bereich vor (wie das Konzept Mathe 2000). Wittmann und Müller (2002) haben Materialien für den Elementarbereich entwickelt und im Sinne eines Spiralcurriculums anschlussfähige Materialien für den Grundschulbereich erarbeitet, sodass Kinder systematisch zur Suche von Mustern und Strukturen zunächst im Alltag, in spielerischen Formen in der KiTa und dann weiterführend in der Grundschule angeregt werden. Dabei handelt es sich um Angebote, die insbesondere auch für Kinder mit besonderen Fähigkeiten schon in der KiTa als Herausforderung, als besondere Entwicklungsaufgabe gestellt werden können.

Schließlich umfasst Anschlussfähigkeit *organisatorisch-strukturelle* Aspekte. Dazu zählt mit Blick auf die Neugestaltung der Schuleingangsphase die Fortführung der Jahrgangsmischung in einem jahrgangsübergreifenden Unterricht, der an das Modell der Jahrgangsmischung in der KiTa anknüpft. Diese Form des jahrgangsübergreifenden Unterrichts eröffnet Kindern, die schon weit fortgeschritten sind, die Möglichkeit, sich auch mit denen, die sich schon länger in der Schule befinden, auseinanderzusetzen, und andererseits ist es für Kinder mit Lernschwierigkeiten möglich, ein weiteres Jahr in der Schuleingangsphase zu verweilen.

Übergänge bedeuten nach dem Transitionsansatz *Veränderungen* in der Lebenswelt des Kindes wie auch *Entwicklungsaufgaben* – auf drei verschiedenen Ebenen: der *individuellen* Ebene, der *interaktionalen* Ebene sowie der *kontextuellen* Ebene (Griebel/Niesel 2004). Beim Wechsel von der KiTa in die Grundschule und beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule (und darüber hinaus) ergeben sich auf der *individuellen Ebene*

Veränderungen in Bezug auf die Identität, auf das soziale und das leistungsbezogene Selbstkonzept sowie die Regulation von Emotionen. Die Bewältigung dieser Übergangssituation ist immer mit Unwägbarkeiten verbunden. Das Kind trifft auf eine neue Klasse, eine Klasse mit Kindern, die – sowohl in der Grundschule als auch in weiterführenden Schulformen – zum größten Teil unbekannt sind. Schließlich muss es sich in der Grundschule mit einer Lehrerin, an einer weiterführenden Schulform gar mit vielen verschiedenen Lehrkräften auseinandersetzen.

Entwicklungsaufgaben auf der *interaktionalen Ebene*, also auf der Beziehungsebene, bedeuten, dass neue Beziehungen entstehen bei gleichzeitiger Veränderung der bestehenden Beziehungen, beispielsweise im Elternhaus. Auch für die Familie ist es neu, dass das Kind jetzt jeden Tag verpflichtend zur Schule geht. Das verändert familiäre Strukturen, familiäre Rituale und Regeln, und es entstehen zugleich neue soziale Beziehungen sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule.

Und schließlich gibt es Veränderungen auf der *kontextuellen Ebene*: In den verschiedenen Systemen werden unterschiedliche Anforderungen an die Kinder gestellt und müssen von ihnen bewältigt werden.

Wann gelten institutionelle Übergänge als *gelingen*? Wann kann man sagen, ein Kind, ein Jugendlicher habe einen Übergang erfolgreich bewältigt? Es lässt sich zunächst feststellen, dass ein Übergang dann bewältigt ist, wenn sich eine Person in einer Institution wohlfühlt, sich hier geborgen und aufgehoben fühlt, sie das institutionelle Angebot für ihre Lern- und Bildungsprozesse optimal nutzen und die gestellten Anforderungen bewältigen kann, um damit schließlich wiederum zunehmend auch aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Griebel/Niesel 2004).

Konzepte zur Übergangsgestaltung

Konzepte zur Übergangsgestaltung werden mit Blick auf den Transitionsansatz auf die unterschiedlichen beteiligten Akteure bezogen. So gibt es Angebote für Kinder und Eltern, Angebote zur aktiven Einbeziehung der Kinder und Eltern in die Übergangsgestaltung und schließlich Formen der Kooperation der professionellen Akteure untereinander, also zwischen den Institutionen. Aus der Perspektive der

Schulentwicklungsforschung werden verschiedene Niveaus der Kooperation unterschieden (Gräsel et al. 2006):

- *Kooperation als ein wechselseitiger Austausch* zwischen den professionellen Akteuren: Hier geht es um einen Informationsaustausch zwischen den Erzieherinnen aus KiTa und den Lehrkräften aus den Grundschulen (z. B. in Bezug auf eine Sprachstandsdiagnose). Es finden Absprachen zwischen KiTa und Grundschule statt, dazu gehört auch ein Austausch – und das sowohl zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrkräften und auch zwischen den Grundschullehrkräften und den Lehrern der weiterführenden Schule – über den Entwicklungsstand der Kinder: Kinder mit Lernschwierigkeiten, aber eben auch Kinder mit ganz besonderen Fähigkeiten.
- Eine *arbeitsteilige Kooperation* meint eine Verständigung der Kooperationspartner über eine präzise Zielstellung, über eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und Zusammenführung. Am Ende steht eine genaue arbeitsteilige Organisation der Zusammenarbeit, bei der beispielsweise deutlich ist, wer bei der organisatorischen Gestaltung des Übergangs welchen Part übernimmt.
- Eine dritte Form der Zusammenarbeit ist die *Ko-Konstruktion* als die anspruchsvollste Form der Kooperation. Hier geht es um eine wechselseitige Auseinandersetzung, um eine gemeinsame Konstruktion neuer Zusammenhänge, z. B. bei der gemeinsamen Entwicklung eines Konzeptes zur Übergangsgestaltung von KiTa und Grundschule und wie die Kinder dabei gefördert werden können, oder auch um ein gemeinsames Konzept in Bezug auf die Förderung im Übergang zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen – auch mit Blick auf Kinder, die besondere Fähigkeiten vorweisen.

Konzepte zur Übergangsgestaltung mit Fokus auf den Übergang KiTa – Grundschule

Eine grundlegende, aktuelle Tendenz in Bezug auf diesen ersten schulischen Übergang bildet die Neugestaltung der Schuleingangsphase. Zentrale Aspekte sind in diesem Zusammenhang (Hanke 2007) eine kompetenzorientierte Diagnostik mit der Intention einer gezielten Förderung. Es geht also nicht um eine Selektionsdiagnostik, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht, ob eine Zurückstellung in einen Schulkindergarten oder in eine Vorschule erfolgt oder nicht. Vielmehr sollen alle Kinder, die zu einem bestimmten Zeitpunkt schulpflichtig werden, in die Grundschule aufgenommen werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit einer individuellen Verweildauer von einem Jahr

bis zu drei Jahren. Kinder mit besonderen Fähigkeiten können nach dem ersten Schulbesuchsjahr in das dritte Schuljahr wechseln. Kinder mit Lernschwierigkeiten können wiederum ein drittes Jahr in der Schuleingangsphase verweilen, ohne dass dieses Jahr auf die Schulzeit des Kindes angerechnet wird. Darüber hinaus ist die neue Schuleingangsphase in zahlreichen Bundesländern durch jahrgangsübergreifenden Unterricht gekennzeichnet. Diese Organisationsform eröffnet vielfältige Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität, nämlich die Unterschiedlichkeit der Kinder zu nutzen – gerade auch dann, wenn Kinder mit besonderen Fähigkeiten in der Klasse sind, die als Experten ihr Potential verwirklichen können. Das soll nicht bedeuten, dass diese Kinder sozial isoliert werden, sondern es gilt, die unterschiedlichen Stärken der Kinder zu nutzen und ihnen Möglichkeiten zu geben, diese in der Lerngruppe auch zu dokumentieren.

Bezüglich der Zusammenarbeit von KiTa und Grundschule ist im Rahmen der Schuleingangsphase die Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften vorgesehen. So werden beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen die durch Auflösung der Schulkindergärten freien sozialpädagogischen Fachkräfte in der Schuleingangsphase eingesetzt, um die Grundschullehrkräfte im wichtigen Aufgabenfeld der Diagnose und Förderung zu unterstützen.

Darüber hinaus besteht in einzelnen Bundesländern die Möglichkeit der halbjährlichen Einschulung. Das ist insbesondere für Kinder mit besonderen Fähigkeiten eine geeignete Möglichkeit, insofern sie flexibel in die Schule wechseln und frühzeitig Lernangebote in der Grundschule in Anspruch nehmen können.

Konzepte zur Übergangsgestaltung mit Fokus auf den Übergang Grundschule – weiterführende Schulform

Zu grundlegenden Elementen pädagogischer Konzepte zum zweiten schulischen Übergang gehören beispielsweise:

- die Thematisierung des Schulwechsels im Grundschulunterricht,
- Hospitationen in den Grundschulen durch die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen,
- Unterricht in Grundschulen durch Lehrer aus weiterführenden Schulen und umgekehrt,
- Besuche in den weiterführenden Schulen,
- Tage der offenen Tür,

- ein Austausch über Unterrichtsmethoden, um voneinander zu lernen,
- Informationen zur Schule und zu unterrichtsbezogenen Vorerfahrungen der neuen Schüler (Koch 2008).

Das setzt voraus, dass die beteiligten Schulen zumindest regional miteinander kooperieren. Nach dem Übergang lernen die Schüler ihren Klassenlehrer systematisch kennen, sie bekommen schrittweise die weiteren Fachlehrer, die Fachräume und Lerninhalte vorgestellt, sie erkunden die Schule, unternehmen etwas gemeinsam und gestalten die Klassenräume, um damit einen Bezugspunkt zu schaffen, mit dem sich die Kinder identifizieren können. Weitere Aspekte der Übergangsgestaltung berühren die Übergangsentscheidungen durch Eltern oder Schule (durch die Grundschulempfehlung) und die Durchlässigkeit innerhalb der Institution und zwischen den Institutionen. Die Schule muss sich der Frage stellen, inwiefern es etwa während der Sekundarstufenzeit noch möglich ist, zwischen den verschiedenen Schulformen zu wechseln.

Untersuchungsbefunde zur Übergangsgestaltung

Abbildung 1 gibt einen Überblick über verschiedene Forschungsperspektiven zur Übergangsgestaltung. Im Zentrum der hier zu nennenden Untersuchungen stehen Maßnahmen zur Gestaltung von Übergängen. Übergangsgestaltung erfordert

- Kompetenzen der einzelnen pädagogischen Fachkraft (etwa zur Diagnose der Eingangsvoraussetzungen eines Kindes, zur sensiblen Vorbereitung auf die Übergangssituation),
- institutsinterne Kooperation (Austausch über den Entwicklungsstand der Kinder, Beratung über geeignete weiterführende Schulformen),
- institutionenübergreifende Kooperationen (Kooperation mit der vorausgehenden Institution, mit der KiTa, mit den Eltern und mit den Lehrkräften der weiterführenden Schule).

Maßnahmen zur Übergangsgestaltung basieren überdies auf den subjektiven Theorien der Fachkräfte (Frage: »Was sind aus ihrer Sicht sinnvolle Maßnahmen, Übergänge zu gestalten?«). Und schließlich lässt sich untersuchen, wie diese Maßnahmen die Übergangsbewältigung der Kinder und Jugendlichen sowie ihre Bildungschancen beeinflussen, indem ihnen bestimmte Möglichkeiten eröffnet oder

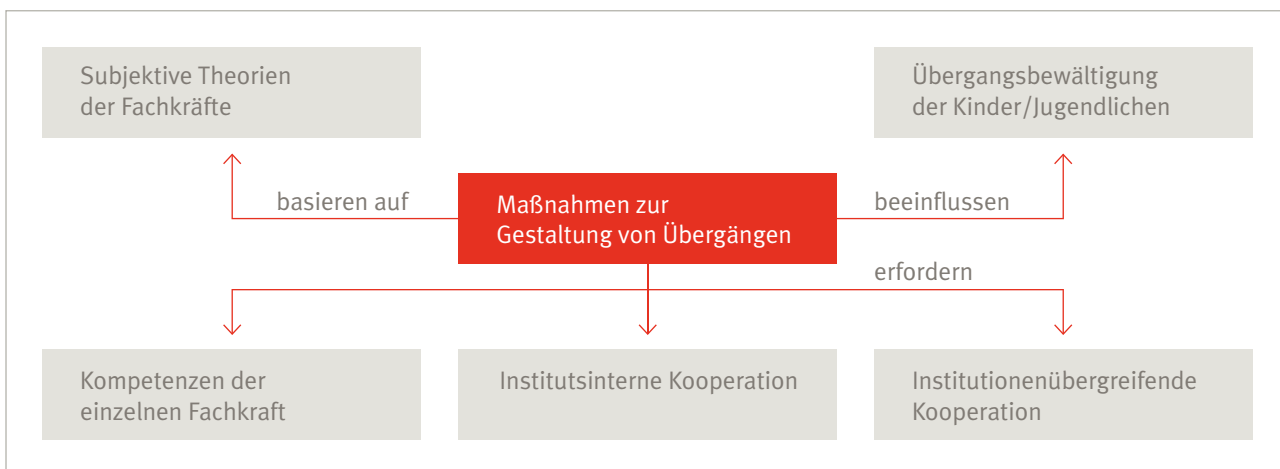


Abb. 1: Forschungsperspektiven zur Übergangsgestaltung (in Anlehnung an van Ophuysen 2005).

bestimmte Grenzen gesetzt werden. Hier erweist sich insbesondere der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schulform als eine ganz besondere Gelenkstelle in Bezug auf die Selektion und damit in Bezug auf die mögliche Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern.

Es sollen nachfolgend insbesondere Untersuchungsbefunde zur *institutsinternen* sowie zur *institutionenübergreifenden* Kooperation in und zwischen den verschiedenen Einrichtungen vorgestellt werden.

Untersuchungsbefunde zur Gestaltung des Übergangs KiTa – Grundschule

Das als Längsschnittstudie konzipierte Projekt »Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase« (FiS), das die Autorin gemeinsam mit Anna Katharina Hein an der Universität Münster durchgeführt hat, untersucht, wie sich Lern- und Bildungsprozesse von Kindern bildungsstufenübergreifend vollziehen und welche Bedeutung dabei familiäre und institutionelle Bedingungen in der Phase des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule haben können. Auf der institutionellen Ebene fanden neben Aspekten der Übergangsgestaltung beispielsweise unterschiedliche Organisationsformen der Schuleingangsphase (jahrgangsbezogene Lerngruppen sowie Lerngruppen mit unterschiedlicher Jahrgangsmischung) sowie fachdidaktische Aspekte der Qualität des schriftsprachlichen und mathematischen Anfangsunterrichts Berücksichtigung. Der Projektzeitraum erstreckte sich von der Schulanmeldung im letzten Kindergartenjahr

(November 2006) bis zum Ende des zweiten Schulbesuchsjahres (Juni 2009). Beteiligt waren 497 Kinder aus 38 Kindertageseinrichtungen sowie aus 15 Grundschulen (GS) in der Region Münster. Die hier vorgestellte Teilstudie untersuchte auf der institutionellen Ebene Formen der Übergangsgestaltung aus der Perspektive der Eltern, der pädagogischen Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen und der Lehrkräfte an Grundschulen.

Für diesen Beitrag wurden vier Fragestellungen ausgewählt:

- Welche Angebote zur Gestaltung des Übergangs gibt es von den beteiligten Institutionen (KiTa, GS) für *Eltern*? Welche Angebote werden von den Eltern tatsächlich zur Kenntnis genommen? Welche Angebote werden von Eltern genutzt?
- Welche Angebote zur Gestaltung des Übergangsprozesses gibt es von den beteiligten Institutionen (KiTa, GS) speziell für *Kinder*?
- Welche *Formen der Kooperation* werden von den pädagogischen Fachkräften aus den KiTa und den Fachkräften aus Grundschulen in der Übergangsphase praktiziert?
- Wie *zufrieden* sind die beteiligten Akteure (Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen) im Übergangsprozess mit den vorhandenen Angeboten und den Formen der Übergangsgestaltung?

Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe von Fragebögen. Während die Eltern und Erzieher in den Kindertageseinrichtungen ihren Fragebogen zu zwei Messzeitpunkten (in der Mitte und am Ende des letzten Kindergartenjahres) ausfüllen sollten, erfolgte die Befragung der Fachkräfte an

Grundschulen (dazu gehören neben Grundschullehrerinnen und -lehrern auch sozialpädagogische Fachkräfte und Sonderpädagoginnen) im ersten Schulhalbjahr. Die Fragebögen wurden an die insgesamt 104 am Projekt beteiligten Erzieher/innen der 38 Kindertageseinrichtungen, die Eltern der 497 Kinder sowie die 78 pädagogischen Fachkräfte der 15 Grundschulen versandt. Die Rücklaufquoten waren sehr zufriedenstellend.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Dimensionen der Übergangsgestaltung, die in den Fragebögen berücksichtigt wurden.

Untersuchungsergebnisse zum Vorhandensein, zur Kenntnis und zur Nutzung von Angeboten für Eltern zur Übergangsgestaltung von der KiTa in die Grundschule

In den Fragebögen der Fachkräfte beider Institutionen wurde danach gefragt, welche Angebote den Eltern von den jeweiligen Institutionen unterbreitet wurden, in den Elternfragebögen, inwiefern diese Angebote den Eltern bekannt waren und von ihnen tatsächlich genutzt wurden. Tabelle 2 enthält die Anteile der pädagogischen Fachkräfte, die die jeweiligen Angebote zur Verfügung stellten (Bezug: jeweils alle Erzieher/innen und alle pädagogischen Fachkräfte an Grundschulen), sowie die Anteile der Eltern, denen diese Angebote bekannt waren und von denen sie genutzt wurden (Bezug: alle Eltern).

Während die Eltern im KiTa-Bereich vor allem Beratungsmöglichkeiten zur Kenntnis genommen und genutzt haben, sind es im schulischen Bereich insbesondere Informationsangebote zum Thema Einschulung. Sind Eltern die Angebote zur Information und Beratung bekannt, dann

kann offenbar davon ausgegangen werden, dass sie diese auch zu einem großen Teil in Anspruch nehmen. Angebote zur Partizipation und Mitgestaltung wurden im Fragebogen zum Item »Sonstige Angebote« von den Eltern nicht benannt.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Anteile der Eltern, von denen ein *gemeinsames* Angebot von KiTa und Grundschule zur Kenntnis genommen und beansprucht wurde. Im Vergleich zu den eigenständigen Angeboten von KiTa und Grundschule wird deutlich, dass gemeinsame Angebote von KiTa und Grundschule Eltern weitaus weniger bekannt sind, da sie vermutlich in geringerem Umfang von beiden Institutionen gemeinsam unterbreitet werden. Insbesondere gemeinsam von KiTa und Grundschule angebotene Beratungsgespräche zur Förderung des Kindes sind den Eltern zu einem Teil zwar bekannt, werden von ihnen jedoch nochmals deutlich weniger genutzt. Möglicherweise wird die gemeinsame Beratung mit Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aus der Unsicherheit oder Befürchtung heraus nicht genutzt, dass damit möglicherweise Stigmatisierungen für das Kind einhergehen. Auch nehmen Eltern Beratungsgespräche vermutlich nur dann in Anspruch, wenn ihr Kind Schwierigkeiten zeigt. Am häufigsten finden gemeinsame Veranstaltungen, Projekte, Feste und Feiern statt.

Untersuchungsergebnisse zu Formen der Kooperation zwischen KiTa und Grundschule

Die Erzieher/innen wurden – neben anderem – danach gefragt, welche Formen der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften nach der Einschulung der Kinder des laufenden Kindergartenjahres vorgesehen sind. Die

| Angebote für Eltern | Angebote für Kinder | Formen der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Information (z.B. über Info-Veranstaltungen, Info-Materialien, Hospitationen) • Beratung (z.B. zum Entwicklungsstand, zur Bildungsdokumentation) • Mitgestaltung (von Veranstaltungen, Projekten etc.) | <ul style="list-style-type: none"> • Information (z.B. über gegenseitige Besuche, gemeinsame Veranstaltungen) • Austausch, Beratung (z.B. mit Eltern) • Spezielle Förderangebote • Mitgestaltung (von Veranstaltungen, Projekten etc.) | <ul style="list-style-type: none"> • Information (z.B. über gegenseitige Besuche, Teambesprechungen) • Austausch, Beratung (z.B. über Eltern- und Teamgespräche) • Ko-Konstruktion (z.B. über gemeinsame Fortbildung) |

Tab. 1: Dimensionen der Übergangsgestaltung in den Fragebögen.

pädagogischen Fachkräfte der Grundschulen wiederum wurden befragt, welche Formen der Kooperation zur Gestaltung des Übergangs realisiert werden. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Anteile der Erzieher/innen und pädagogischen Fachkräfte, die Formen der Kooperation von KiTa und Grundschule in der Übergangsphase vorsehen und realisieren (jeweils bezogen auf alle Erzieher/innen, bezogen auf alle Fachkräfte).

Aus der Perspektive der Erzieher/innen sind am häufigsten Besuche der Erzieherin/des Erziehers in der Grundschule vorgesehen. Gemeinsame Elternberatungen bezogen auf die eingeschulten Kinder, die Teilnahme am ersten Elternabend sowie gemeinsame Fortbildungen spielen kaum eine Rolle. Aus der Perspektive der Fachkräfte der Grundschulen sind insbesondere ein gemeinsamer Informationsaustausch über die Kinder, Besuche der Lehrkraft in der KiTa sowie Bemühungen um den Erhalt der Bildungsdokumentationen geläufige Formen der Kooperation. Anspruchsvollere Formen der Kooperation im Sinne von Ko-Konstruktion (gemeinsame Elternberatungen, Arbeitskreise, Konferenzen, Fortbildungen, Veranstaltungen mit Kindern und Eltern etc.) werden seltener realisiert.

Hinsichtlich der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte aus KiTa und Grundschule in der Übergangsphase dominieren, wie sich zusammenfassend feststellen lässt, traditionelle Formen wie Informationsaustausch oder gegenseitige Besuche. Anspruchsvollere Formen der Kooperation wie gemeinsame Fortbildung und gemeinsame Konzeptentwicklung oder Veranstaltungen mit Kindern und Eltern werden weitaus seltener realisiert.

Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der beteiligten Akteure mit dem Angebot zur Übergangsgestaltung

In den Fragebögen aller Akteursgruppen wurde nach der Zufriedenheit mit dem Angebot zur Übergangsgestaltung gefragt. Der höchste Anteil an Zufriedenheit mit dem realisierten Angebot zeigt sich bei den pädagogischen Fachkräften der Grundschulen (94%), lediglich 6% der Fachkräfte an Grundschulen sind mit dem Angebot also unzufrieden. Der Anteil der Erzieher/innen, die mit dem Angebot unzufrieden sind, ist um fünf Prozentpunkte höher (11%) als der Anteil der mit dem Angebot unzufriedenen Fachkräfte der Grundschulen. Erzieher/innen haben offenbar mehr Erwartungen in Bezug

| Angebote für Eltern | von KiTa | Eltern bekannt | von Eltern genutzt | von der Grundschule | Eltern bekannt | von Eltern genutzt |
|--|----------|----------------|--------------------|---------------------|----------------|--------------------|
| Info-Veranstaltungen zum Thema Einschulung | 81 | 56,7 | 50,7 | 100 | 92,1 | 89,9 |
| Info-Material zur Einschulung | 100 | 53,4 | 49,6 | 92,7 | 84,7 | 82,2 |
| Hospitation im Unterricht | * | * | * | 89,3 | 85,7 | 73,8 |
| Beratungsgespräche zum Entwicklungsstand des Kindes | 100 | 91,1 | 89,0 | 62,3 | 56,9 | 49,1 |
| Beratungsgespräche zu Fördermöglichkeiten des Kindes | * | 71,2 | 56,2 | * | 40,9 | 24,5 |

Tab. 2: Vorhandensein, Kenntnis und Nutzung von Angeboten für Eltern zur Übergangsgestaltung von der KiTa und von der Grundschule (Angaben in Prozent). (* Dieses Angebot wurde im betreffenden Fragebogen nicht mit erfasst).

auf gemeinsame Angebote zur Übergangsgestaltung als pädagogische Fachkräfte an Grundschulen.

Geringfügig mehr Eltern sind zufriedener mit dem Angebot der Grundschule (insgesamt 86%) als mit dem Angebot der Kindertageseinrichtungen (84%). Der geringste Anteil an Zufriedenheit wurde bei den Eltern in Bezug auf das gemeinsame Angebot von KiTa und Grundschule gemessen (62%), 38% der Eltern sind hiermit unzufrieden. Die etwas höhere Zufriedenheit der Eltern mit dem Angebot der Grundschule verweist darauf, dass sich Eltern in Bezug auf den Übergang vonseiten der Grundschule gut informiert fühlen. Die etwas geringere Zufriedenheit der Eltern mit dem Angebot der KiTa kann vor dem Hintergrund der öffentlichen Bildungsdiskurse an Erwartungen der Eltern im Hinblick auf mehr oder andere Angebote der KiTa geknüpft sein. Erwartet werden von den Eltern darüber hinaus deutlich mehr gemeinsame Angebote von KiTa und Grundschule.

Untersuchungsbefunde zur Übergangsgestaltung Grundschule – weiterführende Schulformen

Van Ophuysen hat 129 Grundschullehrkräfte in Nordrhein-Westfalen speziell zur Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu weiterführenden Schulformen befragt. Es wurden vier Kategorien unterschieden: Maßnahmen zur Übergangsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, im Kollegium sowie schließlich institutionell über-

greifende Maßnahmen. Dazu wurden je unterschiedliche Items und Fragen formuliert:

- Welche Maßnahmen werden an Grundschulen praktiziert?
- Welche Maßnahmen werden von den Lehrkräften als wichtig erachtet?
- Bei welchen Maßnahmen gibt es Diskrepanzen zwischen Relevanz und Umsetzung?
- Unterscheiden sich Lehrkräfte in ihren Einschätzungen hinsichtlich der Wichtigkeit?

Als die acht häufigsten Maßnahmen an Grundschulen zur Übergangsgestaltung wurden genannt:

- informeller Austausch mit Kollegen über einzelne Schüler über die geeignete Schulform,
- Info-Veranstaltung durch die Grundschulleitung,
- Abschlussfest mit der Klasse,
- individuelle Maßnahmen, die die Ängste und Sorgen der Schüler zum Schulwechsel auffangen,
- zusätzliches Elternberatungsangebot,
- informeller Austausch über verschiedene weiterführende Schulen,
- Sammlung und Weitergabe von Info-Material an Eltern,
- Schulwechsel als Unterrichtsthema.

Maßnahmen einer institutionenübergreifenden Kooperation werden hingegen vergleichsweise wenig praktiziert.

Folgende Maßnahmen der Übergangsgestaltung wurden von den Lehrkräften als besonders wichtig erachtet:

| Gemeinsame Angebote von KiTa und Grundschule für Eltern | Eltern bekannt | von Eltern genutzt |
|--|----------------|--------------------|
| gemeinsame Info-Veranstaltungen zum Thema Einschulung | 35,9 | 32,9 |
| gemeinsames Info-Material zum Thema Einschulung | 24,5 | 22,5 |
| gemeinsame Beratungsgespräche zum Entwicklungsstand des Kindes | 26,1 | 23,3 |
| gemeinsame Beratungsgespräche zur Förderung des Kindes | 24,3 | 14,8 |
| gemeinsame Veranstaltungen (Projekte, Feste, Feiern etc.) | 48,2 | 44,9 |

Tab. 3: Kenntnis und Nutzung von gemeinsamen Angeboten für Eltern zur Übergangsgestaltung von KiTa und Grundschule (Angaben in Prozent).

- informeller Austausch mit Kollegen über einzelne Schüler über die geeignete Schulform,
- Abschlussfest in der Klasse,
- Kontakt zur weiterführenden Schule halten,
- Info-Veranstaltung der Grundschulleitung,
- zusätzliches Angebot für Eltern zum Schulübergang,
- Thematisierung von übergangsspezifischen Ängsten im Unterricht,
- Sozialtraining als Vorbereitung auf den neuen Schulkontext,
- regelmäßige Elterngespräche.

zwar als besonders wichtig erachtet, jedoch selten praktiziert werden, sich demnach eine Diskrepanz zwischen eingeschätzter Relevanz und konkreter Umsetzung zeigt. Dabei handelt es sich um folgende Maßnahmen:

- gemeinsame Arbeitsgruppen mit Lehrkräften,
- Absprachen mit Lehrkräften weiterführender Schulen,
- feste Kontaktpersonen an weiterführenden Schulen.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass bestimmte Maßnahmen der Übergangsgestaltung von den Lehrkräften

| Formen der Kooperation von KiTa und Grundschule | Prozent |
|--|---------|
| Angaben der Erzieher/innen: | |
| Besuch der pädagogischen Fachkraft in der Grundschule | 73,8 |
| gemeinsame Teamsitzungen zum Entwicklungsstand und zur Förderung | 45,4 |
| gemeinsame Elternberatung bezogen auf die eingeschulten Kinder | 18,2 |
| Teilnahme am ersten Elternabend in der Schule | 8,9 |
| gemeinsame Fortbildungen | 6,8 |
| Angaben der pädagogischen Fachkräfte an Grundschulen: | |
| Informationsaustausch über Kinder | 85,7 |
| Lehrkraft besucht Kinder in der Kindertageseinrichtung | 69,1 |
| Weitergabe und Erhalt der Bildungsdokumentation | 67,3 |
| gemeinsame Beratung der Bildungsdokumentation | 48,9 |
| gemeinsame Konferenzen/Besprechungen | 41,5 |
| gemeinsame Veranstaltungen von Kita und Grundschule | 41,2 |
| gemeinsame Elternabende | 34,5 |
| gemeinsame Gestaltung der Einschulung | 20,7 |

Tab. 4: Formen der Kooperation von KiTa und Grundschule (Angaben in Prozent).

Untersuchungsbefunde zu Übergangsentscheidungen für den Übergang Grundschule – weiterführende Schulformen

Bei den zwei vorgestellten Studien ging es um unterschiedliche Perspektiven auf die Übergangsgestaltung. Wie kommen jedoch die Übergangsentscheidungen überhaupt zustande?

Übergangsentscheidungen beziehen sich auf das Zusammenspiel von institutionellen Bedingungen und individuellen Erwartungen und Fähigkeiten (Ditton 2007). Es geht um den Blick darauf, was Kinder können und wie – in Bezug auf die Institution – eine ihnen angemessene Entscheidung getroffen werden kann.

In den vorliegenden Studien zu Übergangsentscheidungen an der Gelenkstelle Grundschule – weiterführende Schulformen konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden (Ditton/Krüskens 2006; Ditton/Krüskens 2009; Ditton 2007; Stubbe/Bos 2008; Maaz et al. 2010):

- Es gibt erhebliche Diskrepanzen zwischen den Bildungsaspirationen der Eltern und den Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte (insbesondere bei der Empfehlung für eine Hauptschule).
- Abweichungen »nach oben« lassen sich häufiger für höhere Statusgruppen feststellen, Abweichungen »nach unten« eher für die unteren Statusgruppen.
- Anmeldungen an weiterführende Schulen erfolgen vorwiegend leistungsbezogen. Es zeichnet sich eine hohe Varianzaufklärung durch die Noten in den Hauptfächern ab.
- Es besteht eine enge Kopplung der Wahl der schulischen Laufbahn an die soziale Herkunft, was sich über Unterschiede im erreichten Leistungsniveau erklärt.
- Die Entstehung der Übergangsentscheidung im Elternhaus wird seitens der Eltern durch deren sozialspezifische Wahrnehmung und Vertrautheit mit den Schulformen sowie durch die Nähe zu schulischer Bildung beeinflusst.
- Das in einer Region vorhandene schulische Angebot hat sowohl Einfluss auf die Bildungsaspiration als auch auf die Empfehlungspraxis der Lehrkräfte.
- Die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte erweisen sich als weniger sozialselektiv als die elterlichen Bildungsempfehlungen.
- Berufliche Gymnasien ermöglichen begabten Schülerinnen und Schülern aus sozial weniger begünstigten Familien den Übergang in die gymnasiale Oberstufe (Maaz et al. 2007).

Perspektiven

Welche Perspektiven ergeben sich aus diesen Befunden?

- Es ist eine intensivere Zusammenarbeit zwischen KiTa und Grundschule erforderlich, in die auch Eltern stärker mit einbezogen werden, wenn es um die Beratung z. B. in Bezug auf die Förderung der Kinder geht oder um eine gemeinsame Förderung, die unterstützend auch durch das Elternhaus mit fortgeführt wird.
- Eine Verbesserung der Kooperation zwischen Grundschule und weiterführenden Schulformen: Die Grundschullehrkräfte haben die Wichtigkeit bestimmter Maßnahmen der Übergangsgestaltung erkannt, aber sehen sich aufgrund ihrer alltäglichen Anforderungen noch nicht dazu in der Lage, diese auch entsprechend zu realisieren.
- Übergangsentscheidungen: Erforderlich ist die stärkere Verbindung einer differenzierten und aussagekräftigen Diagnostik mit einer intensiven Beratung in Anbetracht der mit der Entscheidung verbundenen Unklarheit und Unsicherheit – und das sowohl bei Eltern, bei Grundschullehrkräften und bei Lehrkräften der weiterführenden Schulen.
- Eine Herausforderung für die Forschung besteht darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, als wie wirksam sich die dargestellten Konzepte der Übergangsgestaltung für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs durch Kinder und Jugendliche und die daran beteiligten Akteure erweisen.

Die Autorin:

Prof. Dr. Petra Hanke ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Universität zu Köln.

Literatur

Ditton, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.

Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 348-372.

Ditton, H./Krüskens, J. (2009): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 74-102.

Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 205-219.

Griebel, W. (2006): Übergänge fordern das ganze System. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. Weimar: Verlag das Netz, S. 32-47.

Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Weinheim: Beltz.

Hanke, P. (2007): Anfangsunterricht. Leben und lernen in der Schuleingangsphase. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Hanke, P./Hein, A. K. (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 91-109.

Koch, K. (2008): Übergänge: Nach der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen. In: Standop, J./Jürgens, E. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Bd. 1: Grundschule als Institution. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 98-108.

Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Bd. 34. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 299-327.

Maaz, K./Watermann, R./Baumert, J. (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich: Eine vertiefende Analyse von PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 444-461.

Stubbe, T. C./Bos, W. (2008): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik 22, S. 49-63.

van Ophuysen, S. (2005): Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Holtappels, H. G./Höhmman, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim: Juventa, S. 141-152.

Wittmann, E. C./Müller, G. N. (2002): Das kleine Zahlenbuch. Seelze: Kallmeyer.

Wilfried Griebel

Übergang in die Grundschule als Transition der Familie – ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie

Zunehmende Erfahrungen von Brüchen, Veränderungen, Wandel im Lebenslauf der jüngeren Generationen veranlassen zu verstärkter pädagogischer Aufmerksamkeit auf die Bewältigung von Übergängen auch in der Bildungsbiographie, also von der Familie in die Kindertageseinrichtung, von dort in die Grundschule, von der Grundschule in weiterführende Schulen. Ein theoriegeleitetes Konzept kann der Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung von pädagogischen Maßnahmen zur Begleitung von Übergängen dienen, wie die Bildungspläne in Bayern (bis zur Einschulung), Hessen (Geburt bis 10 Jahre) und neuerdings auch Südtirol (bis zur Einschulung) ausweisen.

Transitionsforschung: Theorie leitet das Verständnis

In der neueren Familienforschung werden Übergänge oder Transitionen in der Entwicklung der Familie beschrieben. Psychologische Erkenntnisse zur Bewältigung von Übergängen sollen vermittelt und an die Stelle eines alltags-sprachlichen Übergangsbegriffs ein Fachbegriff Transition gesetzt werden (Griebel/Niesel 2004; Niesel/Griebel 2007).

Zur Formulierung des Transitionskonzepts haben mehrere theoretische Stränge beigetragen:

- a) Allgemeine Anwendung in der einschlägigen Forschung findet das Modell der Systemebenen von Bronfenbrenner, nach dem Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung stattfindet.
- b) Die Stressforschung liefert einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im

Lebensumfeld des Kindes gering gehalten, wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene – Bedrohung oder Herausforderung – in Bezug auf bevorstehende Veränderungen mit zu berücksichtigen.

- c) Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse betrachten. Dazu gehört beispielsweise auch der Übergang von der Familie in den Kindergarten und von diesem in die Schule. Lern- und Entwicklungsprozesse werden in der Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen Umgebung als soziale Konstruktionen verstanden.

Den Übergang strukturieren: Entwicklungsaufgaben für Kind und Eltern

Die wichtigsten Ergebnisse internationaler Forschung lassen sich so umreißen: Unabhängig davon, wie unterschiedlich die vorschulischen Einrichtungen in den einzelnen Ländern organisiert sind, ist der Eintritt des Kindes in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind und seine Familie. Der Übergang in die Schule ist für die Kinder in verschiedenen Bereichen stressbelastet. Diese Bereiche und die damit verknüpften Anforderungen sind in der Struktur der Entwicklungsaufgaben näher beschrieben. Deren Bewältigung macht den Übergang aus.

Das Transitionskonzept bietet eine Struktur von Anforderungen, die zu bewältigen sind:

- a) auf der Ebene des Einzelnen: Veränderung der Identität bedeutet »ein Schulkind werden«; starke Emotionen wie Ängste und Vorfremde bewältigen; Kompetenzen erwerben,
- b) auf der Ebene der Beziehungen: neue Beziehungen aufnehmen; die Veränderung oder den Verlust bestehender Beziehungen verkraften; Rollenzuwachs eines Schulkindes erfahren: Was wird vom Kind in der Schule erwartet und was passiert, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden?
- c) auf der Ebene der Lebensumwelten: Zwei oder mehr Lebenskontexte miteinander in Einklang bringen: Familie, Schule, außerunterrichtliche Betreuung; sich mit einem neuen Curriculum auseinandersetzen; eventuell weitere familiäre Übergänge wie Aufnahme oder Verlust von Erwerbstätigkeit eines Elternteils, Geburt eines Geschwisters, Trennung der Eltern bewältigen.

Es handelt sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen. Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen werden als Entwicklungsaufgaben aufgefasst, um den motivationalen, herausfordernden Charakter stärker zu betonen. Orientierung an der Herausforderung leitet das pädagogische Handeln, während Überforderung ebenso wie Unterforderung vermieden wird. So kann eine Passung zwischen den jeweiligen Aufgaben und den Voraussetzungen des einzelnen Kindes gesucht werden, was bei hochbegabten Kindern eine individuell kindgerechte Vorgehensweise in enger Abstimmung mit den Eltern erfordert.

Eltern erfahren ihrerseits einen Übergang: Sie werden Eltern eines Schulkindes und müssen sich wie ihre Kinder den genannten vielfältigen Herausforderungen stellen (Griebel 2009a; Griebel 2009b). Eltern eines hochbegabten Kindes zu sein, akzentuiert diese Aufgaben besonders: Entwicklung der Identität eines (angehenden) hochbegabten Schulkindes, damit verknüpfte Emotionen und die Frage danach, wie man kompetente Eltern dieses Kindes wird. Sicherheit muss gewonnen werden im Umgang mit dem Kind und anderen Kindern und deren Eltern, wobei Kontakten mit Eltern anderer hochbegabter Kinder eine besondere Bedeutung zukommt, sowie mit den Fach- und Lehrkräften und fachlich versierter Beratung und Unterstützung. Die Kinder bewältigen diese Entwicklungsaufgaben ebenso wie ihre Eltern die ihren. Fach- und Lehrkräfte begleiten sie dabei.

Schulfähigkeit nicht nur des Kindes: Übergangskompetenzen im sozialen System

Basiskompetenzen wie kommunikative Fertigkeiten und schulnahe Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit und Zahlbegriffsentwicklung sind die Grundlagen dafür, dass Kinder sich dem Übergang zum Schulkind erfolgreich stellen. Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen geschehen nicht nur durch das Elternhaus und den Kindergarten, sondern die Grundschule hat die Aufgabe, diese Kompetenzen weiter zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass sie nicht verlernt oder gar entwertet werden. Das Kind wird also erst in der Schule – mithin mit schulspezifischen Erfahrungen – ein Schulkind. Ein verkürztes Konzept von »Schulfähigkeit« im Sinne einer abfragbaren Liste von Fertigkeiten als Voraussetzung für einen gelingenden Schulstart gilt es aber zu überwinden.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, den Übergang erfolgreich zu bewältigen, hängen sehr stark von der Fähigkeit und der Bereitschaft aller beteiligten Akteure aus Familie, Kindertagesstätte und Grundschule zu Kommunikation und Partizipation ab. Dabei werden die persönlichen Kompetenzen dieser Akteure wie berufliche Qualifikation sowie Merkmale der sozialen Systeme, in denen das Kind involviert ist, wirksam: Passung von Konzeption der KiTa und Lehrplan der Schule, Strukturen von Zusammenarbeit und Erarbeiten von Transitionsprogrammen (Bertelsmann Stiftung 2007). Sie sind die Grundlage für pädagogisch optimal gestaltete Übergänge. Besonders deutlich wird das bei jüngeren Kindern, die in die Schule kommen, bei hochbegabten Kindern oder Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Unterstützung von Eltern bei der Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen – das europäische Projekt »TRANSITION«

»TRANSITION – Ausbildung zum Übergangsbegleiter für frühkindliche Bildungsprozesse« ist der Titel eines von der Europäischen Kommission als Socrates Grundtvig 1.1 finanzierten und von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projektes (2005-2008) des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. Theoretisch ist es durch den Transitionsansatz von Griebel und Niesel (2004) unterlegt, nach dem die Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtungen für die Bewältigung von Übergängen ausschlaggebend ist. Nach den Erfahrungen und Erhebungen des Elternvereins

erscheinen Eltern von zukünftigen Kindergartenkindern ebenso wie Eltern von Grundschulkindern nicht nur in Deutschland schlecht informiert und orientierungsbedürftig, wenn es um die Mit-Gestaltung der Übergänge geht.

Förderung von Übergangslernen und Unterstützung bei der Übergangsbewältigung soll durch ehrenamtliche Begleiter mit pädagogischen Vorkenntnissen geleistet werden, für deren Ausbildung im Projekt ein Programm erstellt wurde. Sie sollen die Kooperation aller Beteiligten mit den Eltern stärken. Außer Grundlagen über Transitionsbewältigung sollen von den Übergangsbegleitern die Bedeutung musisch-kultureller und naturwissenschaftlicher Bildung vermittelt und Vorschläge für die individuelle wie für die gruppenbezogene Förderung gemacht werden. Die Projektpartner behandelten das Thema Elternbildung bei frühkindlichen Bildungsprozessen auf europäischer Ebene, weil die Mobilität von Familien und die Internationalität der Gruppen in den Kindertagesstätten und Klassenzimmern zunehmen und die Themen Transitionen und Elternbildung ebenfalls international diskutiert werden. Beteiligt an diesem Fortbildungsprogramm waren neben Deutschland Projektpartner aus Lettland, Österreich, Schweden, der Slowakei und Großbritannien.

Intensivere Kooperation aller Beteiligten

Ein besseres Verständnis von Transitionen regt die Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten an. Pädagogische Vorgehensweisen zur Gestaltung von Übergängen lassen sich auf dieser Grundlage entwerfen. Die handelnden Personen – Kinder und ihre Eltern, Fachkräfte in Kindergärten, Grundschullehrkräfte und Mitarbeiter anderer helfender Dienste, insbesondere bei hochbegabten Kindern – können Wege der Umsetzung vor Ort selbst erarbeiten und eine Kultur der Gestaltung von Übergängen entwickeln. Dieser Prozess, der von Kommunikation und Partizipation getragen wird, wird als Ko-Konstruktion bezeichnet. Er umfasst das soziale System, in dessen Mittelpunkt das Kind steht. Die Erfahrungen zum Beispiel aus dem so genannten Amberger Modell in Bayern zeigen, dass eine verbesserte Kooperation über den Transitionsprozess hinweg eine »Messung« von Schulfähigkeit überflüssig macht (Niesel et al. 2008). In der intensiveren Kooperation lernen sich alle Beteiligten, auch die Kinder, gegenseitig bereits vor dem Schuleintritt kennen und können sich über Wege

der bestmöglichen Unterstützung ihres Bildungsweges verständigen.

Die Bedeutung der Eltern im Transitionsprozess wird insofern neu bewertet, als Eltern in einer Doppelfunktion gesehen werden: Sie sind nicht nur Unterstützer ihres werdenden Schulkindes, sondern sie bewältigen selbst mit dem Übergang in die Schule eine Entwicklungsaufgabe in den genannten Bereichen: Sie werden Eltern eines Schulkindes beziehungsweise eines hochbegabten Schulkindes.

Schluss

Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Für hochbegabte Kinder gilt es im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten von Kindertagesstätten und Schulen die individuell beste Bildungsbiographie mit allen Beteiligten zu ko-konstruieren. Man kann davon ausgehen, dass ein gelungener Start in die Schule die weitere schulische Laufbahn in der Grundschule und darüber hinaus positiv beeinflusst. Ein besonderes Augenmerk auf den Übergang zum Schulkind ist daher gerechtfertigt und notwendig. Der Transitionsansatz beinhaltet eine Familienperspektive. Er macht deutlich, dass es die Kompetenz des sozialen Systems ist, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich bestimmt.

Der Autor:

Wilfried Griebel, Diplom-Psychologe, ist seit 1982 Wissenschaftlicher Referent im Staatsinstitut für Frühpädagogik München. Internet: www.ifp.bayern.de

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Elternverein Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.) (2008): Curriculum TRANSITION. Ausbildung zum/r Übergangsbegleiter/in für frühkindliche Bildungsprozesse. Socrates Grundtvig 1.1 Projekt Nr. 2297837-CP-1-2006-1-DE-GRUNDTVIG-G11. Boxberg: Elternverein Baden-Württemberg e. V.

Griebel, W. (2009a): Übergang Kindergarten – Grundschule: Entwicklung für Kinder und Eltern. In: Becker-Stoll, F./Nagel, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 120-129.

Griebel, W. (2009b): Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Diller, A./Leu, H. /Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten. München: DJI-Verlag, S. 111-129.

Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz

Niesel, R./Griebel, W. (2007): Transitionen. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 447-450.

Niesel, R./Griebel, W./Netta, B. (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit den Kindern den Übergang gemeinsam schaffen. Freiburg/Br.: Herder.



Sandra Becker, Anne Westerholt

Übergang KiTa – Grundschule: Flexible Eingangsphase an der Salzbödetal-Schule – das Konzept eines am Kind orientierten Übergangs

Das Konzept des flexiblen Schulanfangs an der Salzbödetal-Schule – eine Chance für hochbegabte Kinder

Die Salzbödetal-Schule ist eine Einrichtung des Landkreises Gießen. Sie ist eine der beiden Grundschulen der Stadt Lollar bei Gießen (Mittelhessen) und wird von etwa 140 Schülern besucht, die in den Ortsteilen Salzböden und Odenhausen wohnen.

Von 1993 bis 1998 nahm die Salzbödetal-Schule unter ihrem damaligen Namen *Grundschule Salzböden* als eine von fünf Grundschulen an dem *Modellversuch zur pädagogischen und strukturellen Neukonzeption des Schulanfangs* der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung teil. Gründe für die Einrichtung dieses Modellversuchs waren:

- ein im internationalen Vergleich hohes Alter der Schulanfänger,
- Kritik am Begriff der »Schulfähigkeit«,
- Kritik an der Förderung der zurückgestellten Kinder im Kindergarten und in der Vorklasse.

Die Modellversuchsschulen wurden verpflichtet, alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in das erste Schuljahr aufzunehmen. Der Modellversuch in Hessen steht in Zusammenhang mit ähnlichen Versuchen in anderen Bundesländern (vgl. Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001, 194-237).

Auf Initiative der damaligen Schulleiterin Frau Elke Kunze-Jost wurde an der Grundschule Salzböden ein Konzept entwickelt, das in seinen grundlegenden Elementen bis

heute unverändert blieb und in Hessen seit 2005 unter der Bezeichnung Flexibler Schulanfang gesetzlich verankert ist.

Dieses Konzept ist durch folgende organisatorische Merkmale gekennzeichnet:

- Alle schulpflichtigen Kinder werden eingeschult; es gibt keine Zurückstellungen. In Salzböden werden auch alle Antragskinder aufgenommen, deren Eltern dies wünschen. Die Entscheidung treffen die Eltern nach Beratung durch die Schulleiterin.
- Die Klassen 1 und 2 werden jahrgangsgemischt zusammengefasst. In Salzböden gibt es vier jahrgangsübergreifende Lerngruppen (»Stammgruppen«); zu Beginn jedes Schuljahres und zu Beginn des zweiten Halbjahres werden Kinder neu in die bestehenden Gruppen aufgenommen. Zum Ende des Schuljahres wechselt ein Teil der Kinder in die Jahrgangsklasse 3.
- In den jahrgangsgemischten Eingangsklassen arbeitet eine Sozialpädagogin mit (einmal wöchentlich im ersten Unterrichtsblock als Doppelbesetzung, im zweiten Unterrichtsblock Förderangebote für Kleingruppen im sozialpädagogischen Raum).
- Es gibt einen zweiten Einschulungstermin (1. Februar).
- Kürzere oder längere Verweildauer in den jahrgangsgemischten Eingangsklassen ist möglich, ohne dass die Kinder ihre sozialen Kontakte verlieren (s. Abb. 1).

Die jahrgangsübergreifenden Eingangsklassen sind ein wesentliches Element unseres Förderkonzepts für Hochbegabte. Nach unserer Erfahrung bietet das Konzept folgende Vorteile für diese Kinder:

- Regelmäßige Doppelbesetzungen sowie wöchentliche Besprechungen im Team ermöglichen es, Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen, aber auch »Underachiever«, frühzeitig zu erkennen und zu fördern.
- Da zu jedem Einschulungstermin nur wenige Schulanfänger neu in eine Gruppe aufgenommen werden, erhalten sie viel Zuwendung von ihren Lehrerinnen und Klassenkameraden.
- Die Schulanfänger werden in eine bestehende Gruppe aufgenommen; vom ersten Schultag an erfahren sie Sicherheit und Geborgenheit.
- Im Verlauf seiner Stammgruppenzeit erlebt sich jedes Kind in unterschiedlichen Rollen (als Hilfe suchendes Kind und als Experte).
- In einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe können Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen Themenbereiche schneller durchlaufen als Mitschüler desselben Einschulungsjahrgangs. Dabei nehmen sie keine Sonderrolle ein, denn sie treffen immer wieder auf (neue) Mitschüler und Mitschülerinnen, die auf dem gleichen Niveau arbeiten wie sie.
- Durch das Vorbild der älteren Klassenkameraden entwickeln die Schulanfänger eine höhere Lern- und Arbeitsmotivation und können ihre Interessen, Neigungen und Stärken ausbilden.

Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule – wiederkehrende Elemente im Schulkalender

Das Schulkonzept der Salzbödetal-Schule mit halbjährlicher Einschulung erfordert eine vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Kooperationsformen mit den Kindertagesstätten sind im Zusammenhang mit den Aktivitäten rund um die Einschulung zu sehen (s. Abb. 2).

- Information über das Schulkonzept in eine der Kindertagesstätten (September): Sozialpädagogin und Schulleiterin informieren im Kindergarten die künftigen Schulanfängereltern über das Schulkonzept.

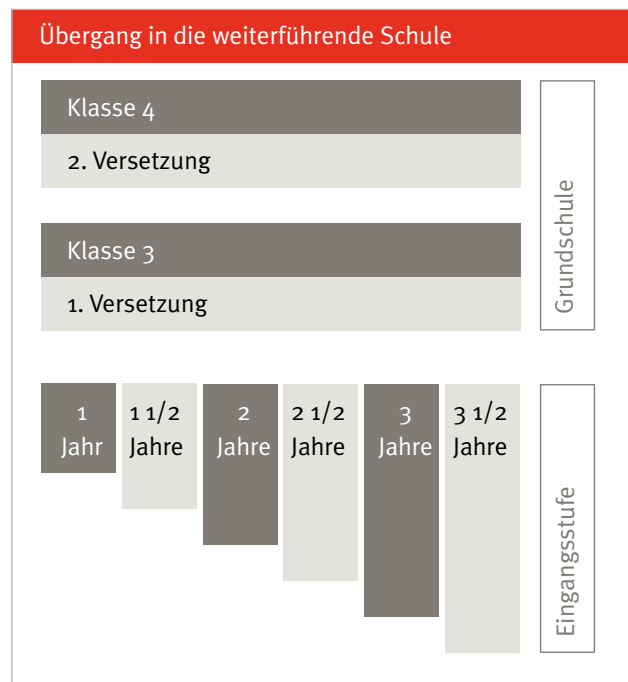


Abb. 1: Flexible Schulbesuchszeit durch flexiblen Schulanfang – das Konzept der Salzbödetal-Schule (in Anlehnung an eine Graphik in Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001, 224).

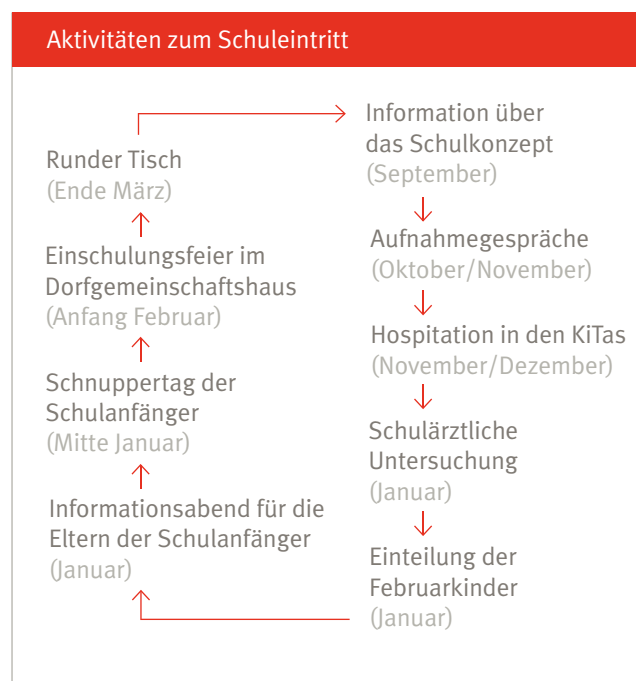


Abb. 2: Wiederkehrende Elemente im Schulkalender zum Schuleintritt.

- **Aufnahmegespräche (Oktober/November):**
Zu diesen Gesprächen werden alle Kinder mit ihren Eltern eingeladen, die im darauf folgenden Schuljahr oder auch erst im übernächsten Schuljahr schulpflichtig werden. Die Kinder werden nach Geschwistern befragt, nach ihren Vorlieben im Spiel, ihren Freizeitaktivitäten und ihren freundschaftlichen Kontakten zu bereits eingeschulten Kindern. Eltern werden gebeten, ihr Kind zu beschreiben.
- **Hospitation von Sozialpädagogin und Schulleiterin in den Kindertagesstätten (November/Dezember):**
Beide hospitieren kurz in den Gruppen, sprechen mit den Kindern, die im Februar eingeschult werden. Anschließend findet ein Gespräch mit der Leiterin der Tagesstätte über die Entwicklung, den Entwicklungsstand und besondere Auffälligkeiten dieser Kinder statt; geklärt wird immer auch die Frage: Welche Kinder sollten zusammen in eine Gruppe gehen?
- **Schulärztliche Untersuchung in den Räumen der Schule (Anfang Januar in den Weihnachtsferien):**
Anschließend findet ein Gespräch zwischen Schulärztin, Sozialpädagogin und Schulleiterin über die zukünftigen Schulanfänger statt.
- **Einteilung der »Februarkinder« auf die verschiedenen Stammgruppen (Anfang Januar; Ende der Weihnachtsferien):**
Diese Einteilung nehmen die Sozialpädagogin, die Klassenlehrerinnen der Stammgruppen sowie die Schulleiterin vor. Auf der Grundlage der vorhandenen Informationen werden die Schulanfänger in Kooperation mit den Kindergärten auf die vier Stammgruppen verteilt. Entscheidungskriterien sind neben anderen das Verhältnis Jungen – Mädchen, freundschaftliche Beziehungen zu Kindern aus den bestehenden Lerngruppen, besondere Auffälligkeiten.
- **Informationsabend für die Eltern der »Februarkinder« (Januar, erste Schulwoche nach den Weihnachtsferien):**
An diesem Informationsabend, an dem die Sozialpädagogin, die Klassenlehrerinnen und die Schulleiterin teilnehmen, wird der Schulalltag in den ersten Schulwochen vorgestellt. Die Eltern können sich an Stationen über die Methode Lesen durch Schreiben, die Anfangsangebote in Mathematik sowie die sozialpädagogischen Angebote informieren. Außerdem wird über den Ablauf des ersten Schultages informiert. Danach wird die Einteilung der Kinder bekanntgegeben. Abschließend besuchen die Eltern mit der künftigen Klassenlehrerin ihres Kindes den Klassenraum und den sozialpädagogischen Förderraum.
- **»Schnuppertag« der »Februarkinder« in »ihrer« Stammgruppe (Mitte Januar):**
Die künftigen Schulanfänger besuchen im zweiten Unterrichtsblock in Begleitung einer Erzieherin ihre künftige Lerngruppe.
- **Einschulungsfeier im Dorfgemeinschaftshaus (erster Donnerstag im Februar nach den Halbjahreszeugnissen):**
Die Schulanfänger und ihre Eltern werden feierlich begrüßt; jede Stammgruppe führt etwas vor. Nach der Feier gehen die Schulanfänger mit ihren Klassenkameraden in ihre Klasse und erleben dort ihre erste Schulstunde. Die Eltern werden in dieser Zeit von Eltern zweier Stammgruppen bewirtet.
- **»Runder Tisch« (Ende März, kurz vor den Osterferien):**
An diesem Treffen nehmen die Leiterinnen beider Kindertagesstätten sowie die Erzieherinnen teil. Die Klassenlehrerinnen der Stammgruppen sowie die Sozialpädagogin berichten, wie sich die Schulanfänger in der Schule eingelebt haben; Erzieherinnen fragen nach, ergänzen Beobachtungen der Lehrerinnen. Aktuelle Fragen werden besprochen.
- **Hospitation der Sozialpädagogin und der Schulleiterin in den Kindertagesstätten (Ende Mai, Anfang Juni)**
- **Einteilung der »Augustkinder« auf die verschiedenen Stammgruppen (Anfang Juni)**
- **Informationsabend für die Eltern der »Augustkinder« (Mitte Juni)**
- **»Schnuppertag« der »Augustkinder« in ihrer künftigen Stammgruppe (Ende Juni)**
- **Einschulungsfeier auf dem Schulhof mit der gesamten Schulgemeinde (erster Donnerstag nach den Sommerferien)**
- **»Runder Tisch« (Ende Oktober, kurz nach den Herbstferien).**

Ergebnisse und Wirkungen der Übergangspraxis

Nicht nur, wie erhofft, konnten Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen von unserem Konzept des »kindorientierten

Übergangs« mit seinen oben genannten Elementen (flexibler Schulanfang, Vorbereitung der Einschulung) profitieren, sondern in hohem Maße auch besonders begabte und hochbegabte Kinder.

- Der Anteil der vorzeitigen Einschulungen hat sich inzwischen auf 40 % der Schulanfänger erhöht.
- Obwohl viele Schulanfänger im klassischen Sinne nicht uneingeschränkt schulreif sind, durchlaufen sie unsere Schule in der regulären Zeit. Etwa 30 % der Kinder sind zum Zeitpunkt des Übergangs in die Klasse 5 etwa ein Jahr jünger als ihre Klassenkameraden.
- Der Anteil der Kinder, die ein Jahr länger die Stammgruppe besuchen, ist gering; Nichtversetzungen im 3. und 4. Schuljahr sind äußerst selten. Es gibt auch nahezu keine Überweisungen in die Förderschulen.
- Die beiden Einschulungstermine werden annähernd gleichgewichtet wahrgenommen. Anfangs wurde der Februartermin vornehmlich von Eltern gewählt, die erwarteten, dass ihr Kind nach eineinhalb Jahren in die Klasse 3 versetzt würde, oder die für ihre Kinder eine längere Schulzeit wünschten. Seit einigen Jahren werden zum 1. Februar zunehmend normal begabte Kinder eingeschult, die dann gerade sechs Jahre alt geworden sind oder in den darauf folgenden Wochen ihren 6. Geburtstag feiern.
- Die Eltern zeigen sich zunehmend flexibler bei der Wahl des jeweiligen Einschulungszeitpunkts; sie entscheiden sich – unter Umständen auch kurzfristig – für den aus ihrer Sicht bestmöglichen Termin.

Die Autorinnen:

Sandra Becker ist Lehrerin, Anne Westerholt Schulleiterin der Salzbödetal-Schule in Lollar-Salzböden (Hessen). Internet: www.salzboedetal-schule.de

Literatur

de Boer, H./Burk, K./Heinzel, F. (Hrsg.) (2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Burk, K. (2006): Was wird aus der neuen Schuleingangsstufe? In: Grundschule aktuell, Nr. 93, S. 3-5.

Burk, K. (2007): Schuleingangsstufe. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 209, S. 22-23.

Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler et al. (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz.

Faust, G. (2006): Konzept und Stand der neuen Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Grundschule aktuell, Nr. 93, S. 19-23.

Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Füssenich, I. (2005): Schulfähig: Kind oder Schule? In: Grundschule, H. 9, S. 6-8.

Füssenich, I. (2007): Lässt sich Schulfähigkeit testen? Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten. In: Grundschule, H. 9, S. 18-22.

Granzer, D. (2007): Zwischen Reformstau und Reformeifer. Schuleingangsphase: Konzeptionen und Schwerpunkte der Bundesländer. In: Grundschule, H. 9, S. 10-13.

Husemann, G./Althoff, P. G./Bosse, U. (Hrsg.) (2006): So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Junghans, C./Schläfke, G. (2009): Auf dem Weg in die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 221, S. 44-49.

Mika, Chr. (2009): Elterngesprächskreis. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 221, S. 40-41.

Wilde, D. (2008): Alle Kinder werden eingeschult. Erfahrungen bei der Einführung der flexiblen Schulanfangsphase in Berlin. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 212/213, S. 16-19.

Übergang Grundschule – Sekundarstufe I: Begabtenförderung am Übergang – Kooperation als Herausforderung. Ergebnisse eines Projektes in Sachsen

Die schulische Begabtenförderung in Sachsen

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus verfolgt ein differenziertes Konzept der Begabtenförderung. Dieses umfasst vorrangig vier programmatische Gesichtspunkte:

- Die Begabtenförderung ist keine inselartige Erscheinung innerhalb der Bildungspolitik, sondern ein sorgfältig reflektiertes, auf Nachhaltigkeit abzielendes Element im Zusammenhang mit der individuellen Förderung auf der Grundlage des gesetzlichen Auftrags;
- die Begabtenförderung ist eine Aufgabe, die nur schulartübergreifend umzusetzen und weiterzuentwickeln ist – dies betrifft vor allem die Grundschule und das allgemeinbildende Gymnasium;
- die Begabtenförderung soll in allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in einem gestuften System ablaufen, um in differenzierter Weise den individuellen Neigungen und Begabungen gerecht zu werden. Der Begriff der Differenzierung umfasst dabei sowohl die äußere Differenzierung nach Schularten und Bildungsgängen als auch die innere oder Binnendifferenzierung nach Anforderungsniveaus innerhalb von heterogenen Lerngruppen;
- die Hochbegabtenförderung ist ein Teilbereich der Begabtenförderung.

Der schulischen Begabtenförderung dienen im Freistaat Sachsen in erster Linie die folgenden Institutionen:

- die derzeit 37 Grundschulen, die besonders begabte Schüler integrativ durch individualisierte Lernangebote fördern;
- die derzeit 24 Gymnasien mit vertiefter Ausbildung oder mit einer Klasse zur vertieften Ausbildung; hier werden besondere Schülerbegabungen in einzelnen Domänen

separierend in homogenen Lerngruppen gefördert (mathematisch-naturwissenschaftlich: 6 Gymnasien; musisch: 5; sportlich: 6; sprachlich: 7);

- das Landesgymnasium St. Afra zur Hochbegabtenförderung für die Förderung von Schülern, deren Begabungen sich auf mehrere Domänen erstrecken;
- die Beratungsstelle zur Begabtenförderung in Meißen.

Aus der Fülle der bislang angesprochenen Gesichtspunkte stellen zwei eine besondere Herausforderung dar: die individuelle Förderung von Schülern mit besonderen Begabungen und die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule.

Genau an der Schnittstelle dieser beiden Themen setzt das von 2007 bis 2009 in Sachsen durchgeführte Projekt an, von dem hier berichtet wird: Begabtenförderung am Übergang von der Grundschule zum Gymnasium – Kooperation als Herausforderung.

Dem Projekt voraus ging ein Schulversuch: An der 16. Grundschule »Josephine« in Dresden wurden seit Beginn des Schuljahrs 2003/04 Kinder eingeschult, die als besonders begabt eingeschätzt wurden und deren Eltern eine besondere Beschulung befürworteten. Die Schüler wurden integrativ mit Schülern unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände gefördert. Dabei wurden vielfältige Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im regulären Unterricht sowie spezielle Fördermaßnahmen für begabte Schüler erprobt und sukzessive im Konzept der Schule verankert. Dieser Schulversuch wurde über einen Zeitraum von 4 1/2 Jahren wissenschaftlich

begleitet und evaluiert, die Ergebnisse 2008 und 2009 publiziert (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2008; Rohrmann 2009).

Mit dem hier vorgestellten Projekt wurde die weitere schulische Entwicklung und Förderung einiger Schüler untersucht und begleitet, die die 16. Grundschule »Josephine« in Dresden besucht und dort an der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs teilgenommen hatten. Beteiligt an diesem Projekt waren die 16. Grundschule sowie zwei weiterführende Schulen, das Marie-Curie-Gymnasium Dresden, ein reguläres allgemeinbildendes Gymnasium, sowie das Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium Dresden, ein Gymnasium mit vertiefter Ausbildung zur Förderung besonders Begabter im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

Das Projekt stand im Kontext des Fernziels, eine individuelle Begleitung und Bildungsdokumentation für alle Schüler zu realisieren. Konkret wurden mit dem Projekt im Wesentlichen drei Ziele verfolgt:

1. Den Lehrkräften der weiterführenden Schulen wurden Informationen über Grundlagen, Methoden und Erfolge der Begabtenförderung in der Grundschule sowie über individuelle Entwicklungsverläufe konkreter Schüler gegeben. Damit konnten wichtige Grundlagen für die Einschätzung der Entwicklungsprozesse und des individuellen Förderbedarfs von Schülern mit besonderen Begabungen vermittelt werden.
2. Den pädagogischen Fachkräften der Grundschule und des Hortes wurden Rückmeldungen über die weitere Entwicklung, das Lernverhalten und die Leistungen ihrer ehemaligen Schüler gegeben. Dies ermöglichte ihnen eine rückblickende Einschätzung der durchgeführten Fördermaßnahmen. Ziel war eine Abstimmung von Fördermaßnahmen in der Grundschule auf Rahmenbedingungen und Lernanforderungen der weiterführenden Schulen.
3. Gleichzeitig wurde mit dem Projekt erprobt, welche Form des Austauschs zwischen pädagogischen Fachkräften aus Primar- und Sekundarbereich geeignet ist, die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen am Übergang zwischen den Schulformen zu erleichtern und zu unterstützen.

Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung konnten im Rahmen des Projekts nicht begleitet werden. Im Mittelpunkt der Arbeit stand vielmehr eine gemeinsame Reflexionsgruppe von Lehrkräften der beteiligten Schulen,

in der Möglichkeiten der vertiefenden Zusammenarbeit von Grundschule und weiterführender Schule diskutiert und erprobt wurden. Dabei ging es vor allem um den Austausch über individuelle Entwicklungsverläufe sowie über methodische Ansätze und institutionelle Rahmenbedingungen, die für die Begleitung von Schülern (nicht nur) mit besonderen Begabungen relevant sind. Begleitend wurden diagnostische Erhebungen zu Leistungs- und Lernmotivation sowie offene Gruppeninterviews mit Kindern durchgeführt.

Die Bildungsempfehlung der Grundschule

Die gesetzliche Grundlage des Übergangs an das Gymnasium ist die Bildungsempfehlung der Grundschule. Analysen und Diskussionen im Projekt haben gezeigt, dass der Umgang mit der Bildungsempfehlung jenseits des vorgesehenen Ziels der Elternberatung in mehrfacher Hinsicht Fragen aufwirft.

Von Seiten der Grundschule wurde festgestellt, dass die Erstellung der Bildungsempfehlung mit sehr großem Aufwand verbunden sei. Auf Seiten des Gymnasiums werde die Bildungsempfehlung nicht in einem Maße genutzt, das einem solchen Aufwand angemessen wäre. Die Nutzung sei von Schule zu Schule sowie individuell sehr unterschiedlich. Zum Teil würden die Bildungsempfehlungen nur kurz überflogen oder kaum zur Kenntnis genommen. Dafür verantwortlich seien verschiedene Ursachen, nicht zuletzt die Vermischung von Dokumentations- und Förderaspekten mit der Bewertungsfunktion der Bildungsempfehlung.

In der Reflexionsgruppe wurde ausführlich dazu gearbeitet, wie eine Bildungsempfehlung gestaltet sein müsste, die sowohl die aus Sicht der Grundschule bedeutsamen Informationen über ein Kind enthält als auch für die weiterführenden Schulen von wirklichem Nutzen ist. Dazu wurden von den Lehrkräften der Grundschule ein- bis eineinhalbseitige Berichte erstellt, die differenzierte Aussagen zur individuellen Entwicklung der Schüler beinhalteten. Wichtig waren Angaben und Hinweise, die Rückschlüsse auf die Bedeutung der begabungsfördernden Lernumgebung der Grundschule ermöglichten.

Diese Berichte wurden von den Lehrkräften des Gymnasiums gelesen und ausgewertet, die Ergebnisse in der Reflexionsgruppe diskutiert. Insgesamt nahmen die Lehrer diese Form der »erweiterten Bildungsempfehlung« (so ein

Lehrer) sehr positiv auf und betrachteten sie als hilfreich für die Umsetzung individueller Förderung. Als positiv wurden beispielsweise benannt: Aussagen zu bevorzugten und besonders erfolgreichen Arbeitsformen, Aussagen zu methodischen Kompetenzen, Informationen über besondere Begabungen sowie spezielle Interessen und Vorkenntnisse als Ansatzpunkt für individuelle Angebote und Fördermaßnahmen.

Kontrovers diskutiert wurde die Frage des richtigen Zeitpunkts für die Weitergabe von Informationen von der Grundschule an das Gymnasium. Dabei handelt es sich um eine Gratwanderung zwischen der Möglichkeit, einen unvoreingenommenen Eindruck zu gewinnen, und einer fundierten Information über Stärken und Schwächen, die die individuelle Förderung von Beginn an erleichtern kann.

Als grundlegende Probleme wurden die Aspekte des Datenschutzes und der Schweigepflicht benannt sowie das Problem der Vermischung von Dokumentations- und Förderaspekten einerseits, der Bewertungsfunktion andererseits.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Entwicklungsberichte in der geschilderten Form von Lehrkräften sehr positiv gesehen werden. Sie könnten einen sinnvollen und wichtigen Beitrag zu einer systematischen Lern- und Entwicklungsplanung und Bildungsdokumentation auch über den Schulwechsel hinweg darstellen.

Entwicklungsberichte des Gymnasiums an die Grundschule

Ein Maßnahmenpaket des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) zur Bildungsberatung (2006) sieht neben anderem vor, dass Gymnasien »in den Klassenstufen mit orientierender Funktion den Grundschulen eine Rückmeldung über den Schulerfolg der ehemaligen Schüler« geben. Dies wurde im Projekt erprobt, indem die beteiligten Klassenlehrer der Gymnasialklassen in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern für jedes Kind, das von der 16. Grundschule in ihre Klasse gewechselt hatte, einen Entwicklungsbericht verfassten. Der Umfang betrug ein bis zwei Seiten. Die Berichte wurden dann von den Lehrkräften der Grundschule gelesen und anschließend gemeinsam diskutiert.

Es stellte sich heraus, dass dieses Vorhaben für die Lehrkräfte des Gymnasiums sehr aufwändig war. Dies lag nicht

zuletzt daran, dass Beobachtungen dieser Art nicht systematisch gemacht wurden und es am Gymnasium keine Routine für das Einholen entsprechender Informationen von den Fachlehrern sowie von Eltern und Schülern gibt. Schwierig zu beantworten war die Frage nach den an der Grundschule erworbenen Kompetenzen und ihrer Bedeutung für das Gymnasium. In diesem Zusammenhang wurde auf eine Arbeitsgruppe am SMK mit der Universität Jena hingewiesen, in der die Kompetenztests für die 3., 6. und 8. Klasse entwickelt werden. Allerdings stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis von individueller Förderung und standardisierter Messung von Kompetenzen.

Insgesamt wurde die Erarbeitung von Entwicklungsberichten von den Lehrern des Gymnasiums als positive Herausforderung erfahren, die nicht zuletzt Anregungen für Beobachtungen und Gespräche mit Kindern und auch mit den Eltern gab. Die Erstellung wurde aber als so aufwändig erlebt, dass es nicht oder nur schwer vorstellbar war, dies für jedes Kind zu erarbeiten. Die Kolleginnen von der Grundschule wiederum konnten nur schwer nachvollziehen, dass das Verfassen der Berichte als so aufwändig empfunden wurde, da es an der Grundschule eben ganz üblich sei, derartige Berichte zu verfassen.

Hier werden strukturelle Unterschiede der Schulformen sehr deutlich. Am Gymnasium fehlt die Routine, die das Erarbeiten von inhaltlich gehaltvollen Entwicklungsberichten ermöglicht. Gleichzeitig ist es aufgrund der geringeren Stundenzahl in der Klasse und des hohen Anteils von Fachlehrerstunden pro Klasse am Gymnasium wesentlich schwieriger, einen systematischen Überblick über die Entwicklung der einzelnen Schüler zu gewinnen.

Methodenkompetenzen

Ein wesentlicher Schlüssel für Begabtenförderung am Übergang von der Grundschule ans Gymnasium sind die methodischen Kompetenzen der Schüler. Lehrkräfte am Gymnasium wissen zunächst in der Regel nicht, über welche methodischen Kompetenzen die neuen Schüler am Ende der Grundschulzeit verfügen. Der Ersteindruck am Gymnasium ist oft von großer Heterogenität der Fähigkeiten und des Kenntnisstandes geprägt.

Allerdings ist vielen gymnasialen Lehrkräften auch nicht im Detail bekannt, welche methodischen Kompetenzen heute

an Grundschulen in der Regel vermittelt werden und daher vorausgesetzt werden könnten. Im Kontext der Begabtenförderung an der Grundschule ist darüber hinaus von Bedeutung, dass die Schüler an der 16. Grundschule »Josephine« eine Vielzahl methodischer Kompetenzen erwarben, die über das im Lehrplan festgeschriebene Repertoire und den an anderen Grundschulen üblichen Rahmen deutlich hinausgingen.

Wie sich zeigt, werden viele der an der Grundschule erworbenen Kompetenzen in der fünften Klasse des Gymnasiums nicht systematisch erfasst und nur wenig oder gar nicht genutzt. Dies gilt insbesondere für Kompetenzen, die im Kontext von Maßnahmen der Begabtenförderung erworben wurden – und auch, wie das Projekt zeigt, an Gymnasien, die gezielte Begabtenförderung betreiben. So hätten die Kinder bereits zu Beginn der 4. Klasse gewünscht, mehr Vorträge halten und mehr Wahl(pflicht)themen auswählen zu können. Für beides gab es aber am Gymnasium im fünften Schuljahr kaum Gelegenheit.

Davon ausgehende Analysen und Diskussionen im Projekt zeigten, dass schon auf der Ebene der Lehrpläne Grundschule und Gymnasien hinsichtlich methodischer Kompetenzen nicht ausreichend aufeinander abgestimmt sind. Daher ist es nicht verwunderlich, dass kein gemeinsames Verständnis von Methodenkompetenz und Lern- und Arbeitstechniken besteht, weder zwischen Grundschule und Gymnasium noch zwischen den verschiedenen Gymnasien. Methodenkompetenzen sind an den beteiligten Schulen strukturell und konzeptionell in formal sehr unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Umfang verankert.

Eine bessere Anschlussfähigkeit von Grundschule und Gymnasien, insbesondere im Bereich der Förderung besonders begabter Schüler, würde Folgendes voraussetzen:

- Austausch und Verständigung über als wichtig erachtete methodische Kompetenzen, Lern- und Arbeitstechniken im Verlauf der Grundschule und des Gymnasiums;
- eine bessere Ausrichtung der Kompetenzentwicklung in der Grundschule auf die Anforderungen und Möglichkeiten des Gymnasiums;
- systematische Einstiegskontrollen zu Beginn der 5. Klasse, in denen vorhandene Kompetenzen abgefragt werden;
- Möglichkeiten zu differenziertem und individualisiertem Unterricht am Gymnasium, in dem diese Kompetenzen auch genutzt werden können.

Auswertung von diagnostischen Erhebungen

In den drei am Projekt beteiligten Klassen wurden mit allen Kindern jeweils zum Schuljahresende Fragebogenerhebungen durchgeführt. Mit wissenschaftlich fundierten Verfahren wurden Angst (AFS), Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (SESSKO; FSK) untersucht.

Der Vergleich der Ehemaligen der 16. Grundschule mit den anderen Schülern zeigte unter anderem, dass die Ehemaligen der 16. Grundschule am Ende der fünften Klasse überdurchschnittlich viel Schulunlust angaben. Zudem war die Lernzielorientierung dieser Gruppe im Durchschnitt deutlich geringer als die der anderen Schüler. Dies ist nicht unproblematisch, da es zahlreiche Belege dafür gibt, dass sich gerade eine hohe Lernzielorientierung positiv auf schulisches Engagement und Leistungen auswirkt.

Die Leistungsorientierung allerdings war bei den Ehemaligen im Durchschnitt höher als bei den anderen Schülern. Sowohl am Ende der fünften als auch am Ende der sechsten Klasse erzielten die Ehemaligen der 16. Grundschule im Durchschnitt bessere Noten und schätzen ihre Fähigkeiten im Durchschnitt besser ein als die anderen Schüler. Auch erreichten sie auf verschiedenen Skalen höhere Werte für das schulische Selbstkonzept als die anderen Schüler.

Bemerkenswert ist, dass Jungen in den meisten Untersuchungen zum Selbstkonzept im Durchschnitt höhere Werte als Mädchen erreichen. Darüber hinaus war festzustellen, dass in der Selbsteinschätzung der untersuchten Mädchen deutlicher als bei den Jungen beim Übergang ans Gymnasium ein Abwärtsknick in der Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts festzustellen war. Allerdings galt dies interessanterweise nicht für die (wenigen) Mädchen, die ein Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt besuchen.

Aufgrund der geringen Größe der Stichprobe sind die genannten Aussagen mit Vorsicht zu betrachten. Sie geben in erster Linie Hinweise auf die untersuchte Gruppe und lassen sich nur sehr begrenzt verallgemeinern. Die Ergebnisse bestätigten aber Eindrücke, die in offenen Gruppendiskussionen mit Schülern gewonnen wurden. Sie weisen auf die Notwendigkeit hin, Fragen der Motivation in der Begabtenförderung an Gymnasien einen deutlich höheren Stellenwert einzuräumen als dies bislang oft geschieht.

Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Begabtenförderung

Auch wenn die Projektergebnisse wegen der geringen Schülerzahl nicht verallgemeinerbar sind, so sind sie doch in einigen Hinsichten von hohem diagnostischem Wert (z. B. Berücksichtigung von methodischen Kompetenzen, begabungsförderlicher Charakter der Lernumgebung, schulartübergreifende Lehrkooperation). Das SMK wird sie im Rahmen seines weiteren Vorgehens auf dem Feld der individuellen Förderung berücksichtigen. Zu diesem Zweck wurde zum Schuljahr 2009/10 beispielsweise ein Netzwerk zur Förderung von besonders begabten Schülern durch individualisierte Lernangebote an Gymnasien gegründet, das auch mit einem auf dem Feld der Grundschule bereits installierten, zielgleichen Netzwerk kooperieren wird. Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, sowohl die Sensibilität für die Belange der spezifischen Zielgruppe als auch die Begabtenförderung am Übergang in die Fläche zu bringen, ohne dabei freilich das gewachsene und bewährte Nebeneinander von integrativer und separierender Begabtenförderung zu tangieren.

Die Autoren:

Dr. Matthias Korn ist Referent am Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport, unter anderem auf dem Arbeitsgebiet der schulischen (Hoch)Begabtenförderung. Dr. Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe, ist beruflich tätig in Forschung, Beratung und Fortbildung sowie Leiter von »Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie« in Denkte bei Braunschweig. Internet: www.sachsen-macht-schule.de, www.wechselspiel-online.de

Literatur

Rohrmann, T. (2009): Individuelle Förderung begabter Grundschüler. Evaluation eines Schulversuchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rohrmann, S./Rohrmann, T. (2005): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Ernst Reinhardt.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008): Integrative Begabtenförderung – Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Sachsens Grundschulen. Dresden (auch online unter www.sachsen-macht-schule.de/pdf/br_integrative_begabtenfoerderung.pdf, Abruf 16.6.2010).



Wolfgang Asselborn, Thomas Jörn, Frank Mücklich

Übergang Sekundarstufe II – Hochschule: Juniorstudium an der Universität des Saarlandes

Vom Vierklang der Saarbrücker Nachwuchsförderung

Das Saarland ist vertraut mit Übergängen: Eine überaus wechselvolle Geschichte politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen haben es geprägt, und das Saarland weiß um die Schwierigkeiten, die Übergänge mit sich bringen, um die Zeit, die sie benötigen, um die Kraft und Aufmerksamkeit, die man zum Gelingen aufbringen muss.

Den langwierigen Strukturwandel vom Montan-Industriestandort zum HighTech-Aufsteigerland begleitet auch die Universität des Saarlandes seit geraumer Zeit. Sie hat es sich unter anderem zur Aufgabe gemacht, den Nachwuchs des Landes mit dem Besten zu versorgen, was er für eine erfolgreiche Zukunft braucht: mit Wissen.

So, wie einzelne Regionen und Nationen durch führendes Know-how und Spitzenleistungen die wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen nach vorn bringen, so bedarf es auch stets der besonders Motivierten, der Wissenshungrigen, der Leistungswilligen, die in ihrem Umfeld den Fortschritt ermöglichen und garantieren. Die Universität des Saarlandes fördert junge Menschen auf ihrem Weg zur bestmöglichen Bildung – in der Breite und in der Spitze.

Vier Faktoren beschreiben das Saarbrücker Förderkonzept:

- die Zielsetzungen,
- die daraus folgenden Maßnahmen,
- die jeweiligen Zielgruppen (in diesem Beitrag das Saarbrücker Juniorstudium) und
- die unverzichtbaren Träger und Sponsoren.

Zielsetzungen

Die wesentlichen Fragen hinter der Saarbrücker Nachwuchsförderung lauten:

- Wie kann man jungen, leistungsbereiten und begabten Abiturienten helfen, das für sie optimale Studium zu finden?
- Wie kann man interdisziplinäre Fächer, die nicht in den Schulfächern verankert sind, wie etwa die Ingenieurwissenschaften, begabten jungen Leuten nahe bringen?
- Wie kann man »Hochleistern«, die auch in der Oberstufe nicht ausgelastet sind, ein spannendes, nutzbringendes Betätigungsfeld bieten?

Es ist verständlich, dass Schüler sich in erster Linie für Studiengänge interessieren, deren Inhalte sie aus der Schule kennen. Doch da dies weder den individuellen noch den allgemeinen Bedürfnissen gerecht wird, bedeutet Förderung auch intensive und nachhaltige Information über mögliche Alternativen und das Vertrautmachen mit ihnen. Jede Universität bietet eine Vielzahl von Studienmöglichkeiten, die in den schulischen Stundenplänen nie auch nur Erwähnung finden, trotzdem aber eine optimale Wahl darstellen können. Förderung bedeutet also ebenfalls, Orientierungs- und Entscheidungshilfen zu geben, um Irrwege zu verhindern und Ressourcen bestmöglich zu nutzen – im Interesse des Einzelnen wie auch der Allgemeinheit.

Maßnahmen

Die Universität des Saarlandes verfügt über eine ganze Palette von Fördermaßnahmen, von denen wir uns in diesem Beitrag diejenigen betrachten, die sich dem breiten Feld der Natur- und Ingenieurwissenschaften widmen. Die einzelnen Aktivitäten unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Zielgruppen, der Inhaltsvermittlung und des zeitlichen Umfangs.

Unsere wesentlichen Maßnahmen sind:

- die *Schülerlabore* der verschiedenen Fächer, wie z. B. der Experimentalphysik, der Materialwissenschaft und Werkstofftechnik, der Mechatronik oder der Biochemie. Sie haben sich organisiert im SaarLab und bieten gemeinsame und auch individuelle Veranstaltungen an, bei denen Schüler unterschiedlicher Altersstufen praktische Aspekte der Wissenschaft – in der Regel halb- oder ganztägig – kennenlernen.
- Die *Saarländische Schüler-Akademie SaSchA* wendet sich an die besonders interessierten Oberstufenschüler und ermöglicht alljährlich zu Beginn der Sommerferien zweiwöchige Intensivbegegnungen mit der Wissenschaft. Der Erfolg der SaSchA liegt vor allem darin, dass den Schülern in einer alltagsnahen Situation eine spannende Mischung aus wissenschaftlicher Theorie und Praxis geboten wird, die sich in einem sinnvollen Rhythmus mit Freizeit und kultureller Betätigung abwechselt.
- *Projekte* wie das »NaT-Working Advanced Materials« der Materialwissenschaft und Werkstofftechnik, das sich über mehrere Jahre hinweg auf das Thema einer interdisziplinären Schlüsseltechnologie fokussiert und hauptsächlich Schüler der Oberstufe anspricht. Es verwendet mehrere Bausteine wie Vorträge in den Schulen, Schwerpunktpraktika für Kleingruppen oder eine Sammlung von Experimentierkoffern. Alle Bausteine sind so konzipiert, dass sie in den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht der gymnasialen Oberstufen integriert werden können.
- Selbstverständlich gehört in diesen Zusammenhang auch die *Lehrerfortbildung*. Die Lehrer sind unsere direkten Ansprechpartner und wir brauchen sie als Multiplikatoren unserer Anliegen, weshalb wir über das Landesinstitut für Pädagogik und Medien regelmäßig

ganztägige Weiterbildungsveranstaltungen zu unseren Themen anbieten – nicht zuletzt, um den Lehrern den nötigen Wissensvorsprung zu vermitteln.

- Nahezu alle Möglichkeiten eines universitären Programms bietet das *Saarbrücker Juniorstudium* den begabten Hochleistern. Es ist gewissermaßen das »Premiumangebot« der Universität des Saarlandes, dem nicht nur heute und nicht nur von unserer Seite besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Im vergangenen Jahr wurde das Saarbrücker Juniorstudium von der Initiative »Deutschland – Land der Ideen« ausgezeichnet, Politik und Wirtschaft würdigten damit gleichermaßen den Erfolg unserer Anstrengungen.

Zielgruppe »Begabte Hochleister«

Wie sind diese Maßnahmen konzipiert? Wie bereits ausgeführt, existiert neben altruistischen Ansätzen eine Reihe weiterer guter Argumente, die die besondere Förderung begabter *und* leistungsstarker Schüler begründen. Wir sind uns hierbei sehr wohl der Rolle des »und« bewusst, denn Begabung allein ist keineswegs ausreichend. Doch auch Leistungsstärke ist nicht einfach eine weitere Komponente, sondern das Produkt einer Vielzahl von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen. Mit unseren Aktivitäten versuchen wir daher gezielt diese diversen Faktoren in der Breite positiv zu beeinflussen, was vermutlich die Besonderheit unseres Programms im Vergleich zu anderen Schülerstudienprogrammen ausmacht.

Was macht das Saarbrücker Juniorstudium aus?

Seit 2002 existiert das Förderprogramm unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Universität des Saarlandes und des saarländischen Ministers für Wirtschaft und Wissenschaft. Es wendet sich an die besonders leistungsstarken und hoch motivierten Schülerinnen und Schüler der beiden letzten Jahre vor dem Abitur. Es baut eine Brücke von der Schule zur Hochschule und weist dabei bundesweit einige Spezifika im Vergleich zu den Programmen des »Frühstudiums« anderswo auf. Der Erfolg gibt ihm Recht, wie nicht nur die von Jahr zu Jahr wachsenden Teilnehmerzahlen, sondern auch ihre überdurchschnittlich guten Studienergebnisse beweisen.

Das Juniorstudium eröffnet systematische Wege zur Studienorientierung und zur persönlichen Weiterentwicklung.

Die Universität bietet die gezielte Wahrnehmung zusätzlicher Lerninhalte und neuer Arbeitsmethoden. Die Juniorstudierenden erwerben neue Kenntnisse durch selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten in der realen Hochschulumgebung. Das lohnt sich in jedem Fall, denn neben einem Plus an Information und Erfahrung gewinnen Juniorstudierende frühzeitig Sicherheit bezüglich ihrer Studienentscheidung und sie sparen eine Menge Zeit: Durch erfolgreiches Absolvieren einzelner Prüfungen kann sich das spätere Studium um bis zu einem Jahr verkürzen! Beteiligt sind Fachrichtungen der Natur- und Ingenieurwissenschaften, namentlich die Fächer Bioinformatik, Chemie, Informatik, Materialwissenschaft und Werkstofftechnik, Mathematik, Mechatronik und Physik.

Wie wird man Juniorstudierende/r?

Die besondere Qualität des Saarbrücker Juniorstudiums beruht auf der vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Schule und Universität sowie der Unterstützung der Eltern. Grundvoraussetzungen sind eine breite Begabung, hohe Motivation und gute Schulnoten der Schülerinnen und Schüler. Um dies nicht zu gefährden, liegt das *Vorschlagsrecht immer bei der Schule*. Lehrer und Professoren wählen dann gemeinsam die Kandidaten aus und übernehmen Patenschaften für die Juniorstudierenden, um zu gewährleisten, dass es nicht zu Leistungsabfällen in der Schule kommt. Wer infolge Unterrichtsbefreiung schulische Inhalte versäumt, muss diese selbstständig nacharbeiten. Sollte sich herausstellen, dass die Anforderungen zu hoch sind oder die Inhalte nicht den persönlichen Erwartungen entsprechen, kann das Juniorstudium jederzeit reduziert oder auch beendet werden – damit bleibt der Primat des bestmöglichen Abiturabschlusses in jedem Falle gesichert.

Wir haben es aus unserer Sicht im Wesentlichen mit vier Besonderheiten des Juniorstudiums zu tun:

- Das Patenkonzept

Das Juniorstudium stellt gewissermaßen einen Hochseilakt dar, bei dem Schule und Hochschule eine besondere Rolle spielen: Sie sorgen nämlich für die Sicherheit beim Übergang vom einen zum anderen. Sie spannen das Seil und halten das Netz. Jeder Juniorstudierende hat einen Patenlehrer seiner Schule und einen Patenprofessor, die die Auswahl der Schüler begleiten und die Betreuung absichern. Dieses Konzept soll die Balance der Leistungen auf

beiden Seiten sichern und selbst im Falle eines »Absturzes« Folgeschäden vermeiden.

- Die Kommunikation

Informationsaustausch besteht nicht nur zwischen Lehrern und Professoren, sondern auch zwischen den Juniorstudierenden selbst. Da sie zwar von unterschiedlichen Schulen kommen, aber gemeinsame Interessen haben, fördern wir die Kommunikation unter ihnen, indem wir zum einen studentische Moderatoren zur Verfügung stellen. Sie betreuen spezielle Gruppen in Online Communities und sozialen Netzwerken wie XING und StudiVZ. Zum anderen können die Juniorstudierenden für wiederkehrende Zusammenkünfte Räumlichkeiten der Universität des Saarlandes kostenlos nutzen.

Darüber hinaus haben wir an einer Vielzahl saarländischer Gymnasien eine »offline« Informationsplattform etabliert: der sehr beliebte Schaukasten CommUniCase ist das »Schaufenster in die Uni« und informiert sowohl über das Juniorstudium und seine inhaltlichen Möglichkeiten, wie auch gelegentlich über die Juniorstudierenden der jeweiligen Schulen selbst. Wir verhindern damit eine eventuelle soziale Isolation der Hochleister, wie sie stellenweise zu beobachten ist, und fördern stattdessen die Schaffung von Vorbildern durch die Platzierung der geförderten Schüler in einem anerkannten Kontext. Ansprechpartner in den Schulen und Betreuer der Schaukästen sind in der Regel ebenfalls die Patenlehrer.

- Die materielle Unterstützung

Eine Vielzahl der Juniorstudierenden kommt aus dem erweiterten Umfeld Saarbrückens und hat demzufolge längere und kostenintensive Anfahrtswege. Um diese Hürde nehmen zu können, stellen wir unserem geförderten Nachwuchs ein Semesterticket zur Verfügung, das ihnen die unbegrenzte Nutzung der saarländischen Nahverkehrsmittel erlaubt. Dies wird ebenso aus Sponsorenmitteln finanziert wie die in begründeten Einzelfällen gewährte Unterstützung mit Lehrmitteln wie z. B. Fachliteratur. Damit soll gleichzeitig gesichert werden, dass das Juniorstudium unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses wahrgenommen werden kann.

- Das Persönlichkeitstraining

So vielfältig wie die Inhalte der Fächer, so unterschiedlich und vielseitig sind die Menschen, die in ihnen arbeiten. Um diese Entwicklung zu unterstützen, erhalten die Juniorstudierenden Gelegenheit an einem professionellen Persönlichkeitstraining teilzunehmen. In einem mehrtägigen Seminar werden ihnen von erfahrenen Trainern wertvolle Kenntnisse und Techniken in den Bereichen Grundlagen der Kommunikation, Persönlichkeitsmodelle, Präsentation und Förderung der Teamfähigkeit vermittelt.

Uns ist stärker an der Förderung von sozial verankerten Allroundtalenten gelegen – anstatt von fachlich eindimensionalen Überfliegern, die sich von den Bedürfnissen ihrer Mitmenschen entfremden und sich ihrem Umfeld nicht vermitteln können. Gleichzeitig neigen naturwissenschaftlich Begabte erfahrungsgemäß oft dazu, *das Wissen und die Denkfähigkeit* deutlich höher zu bewerten als *das Verhalten und die Kommunikationsfähigkeit*. Gleichzeitig ist aber gut bekannt, wie wichtig die letztgenannten Faktoren für den beruflichen Erfolg gerade in Führungspositionen sind.

Daher unterstützen wir mit Nachdruck auch die persönliche Entwicklung unserer Studenten und legen großen Wert auf ihre sozialen Kompetenzen. Dass die Juniorstudierenden dieses Angebot jedes Jahr wieder als ein erlebtes Highlight rückmelden, bestärkt uns in unserer Auffassung.

Träger und Sponsoren

Nach dem Bild des Hochseilaktes möchten wir ein weiteres benutzen: Das Saarbrücker Juniorstudium ist auch ein festes Gebäude, das auf unverzichtbaren Säulen ruht.

Die *Universität des Saarlandes* als Betreiberin und Koordinatorin des Programms stellt eine Fülle von Ressourcen zur Verfügung, die zum Teil exklusiv in den Bereichen Betreuung, Verwaltung und Kommunikation eingesetzt werden.

Die beteiligten *Schulen* leisten wertvollste Unterstützungsarbeit; insbesondere der Initiative und dem besonderen Engagement der Patenlehrer ist es zu verdanken, dass die Juniorstudierenden auch in schwierigen Phasen nicht den Mut verlieren und an ihren Erfolg glauben; und dass ihr

positives Image in den Schulen möglich ist, auch wenn sie in einzelnen Fächern regelmäßig fehlen.

Absolut unerlässlich ist die Unterstützung der *Eltern*, die ihren Kindern nachhaltig den Rücken stärken müssen, ohne freilich gleichzeitig einen unangemessenen Erwartungsdruck aufzubauen. Ihre Mitwirkung hat großen Einfluss auf die Leistungsbereitschaft und den Durchhaltewillen der Schüler, weshalb sowohl die Schulen als auch die Universität stets offen sein müssen für die Gedanken aus den Elternhäusern.

»Ohne Moos nix los!« gilt natürlich auch für unser Programm, und wir sind daher außerordentlich dankbar für die Unterstützung durch unsere *Sponsoren*: die Metall- und Elektroarbeitgeber des Saarlandes ME Saar, der Verband deutscher Ingenieure VDI und die Deutsche Telekom Stiftung. Doch nicht nur deren finanzielle Mittel tragen zum Gelingen des Saarbrücker Juniorstudiums bei, auch ihre ideelle Rolle darf keinesfalls unterschätzt werden: Starke und engagierte Partner steigern die Glaubwürdigkeit und somit den langfristigen Erfolg.

Fazit

Dies führt uns abschließend zu der im Titel formulierten Behauptung, das Saarbrücker Juniorstudium sei ein Erfolgsmodell für das Schülerstudium in Deutschland. Welche Spezifika stützen diesen Anspruch?

Im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung hat die Universität Osnabrück im Jahr 2008 eine empirische Studie zum Thema »Frühstudium – Schüler an die Universität« erstellt, und sie hat dazu Universitäten, Schulen und rund ein Drittel der Schülerstudierenden befragt. Aus den zentralen Ergebnissen heben wir einige Punkte hervor:

- Zum Aspekt »Zufriedenheit mit dem Frühstudium – förderliche und hemmende Bedingungen« heißt es: »Kritisiert wird die schlechte Informationspolitik der Schulen, die fehlende Vorbereitung, die fehlende Betreuung und Unterstützung während des Frühstudiums. (...) Schülerstudierende fordern eine bessere Informationspolitik und Betreuung durch die Schule.« Alle unsere beteiligten Schulen haben früh erkannt, dass eine klare Informationslage eine Grundbedingung für das Gelingen unseres Programms darstellt.

Deshalb betreiben wir von Anfang an einen hohen Kommunikationsaufwand (die genannten CommUniCase-Schaukästen), gehen mit Informationen in die Schulen und suchen wiederholt das Gespräch mit Schulleitungen, Lehrern und Schülern.

- An anderer Stelle erwähnt die Osnabrücker Studie »das Frühstudium als erheblichen finanziellen Aufwand« für beispielsweise Fahrt- und Bücherkosten. Unserer Auffassung nach sollten Übergänge nicht finanziell erschwert, sondern erleichtert werden, denn das wäre das falsche Selektionsprinzip – und die erhöhten Anforderungen stecken bereits in der Entscheidung für die besondere Leistung.
- Zum Thema Zusammenarbeit liest man in der Studie: »Auffällig ist (...), dass zwischen Schule und Universität nur eine sehr geringe Kooperation und schon gar keine Vernetzung besteht.« Hier hat die Universität des Saarlandes schon vor langer Zeit einen ganz anderen Weg eingeschlagen, indem sie die Zusammenarbeit mit den Schulen auf eine breite Basis gestellt hat. Uns überrascht es daher überhaupt nicht, dass eine Vielzahl unserer Juniorstudierenden – und auch späteren Normalstudierenden – bereits während des Schulalltages systematische Erfahrungen mit unseren vielfältigen Förderprojekten gemacht hat, die wir eingangs diskutiert haben.
- Ein letztes Zitat unter dem Aspekt »Verlauf des Frühstudiums«: »Schülerinnen bevorzugen insgesamt stereotyp geschlechtsspezifische Studienfächer (...). Es gelingt also nicht, Mädchen mehr in die Naturwissenschaften zu bringen.« Das Saarbrücker Juniorstudium weist nicht nur kontinuierlich steigende Teilnehmerzahlen auf, die Hälfte (!) von ihnen ist zudem weiblichen Geschlechts – und das, obwohl wir ausschließlich naturwissenschaftlich-technische Fächer im Juniorstudium anbieten! Wir führen dies darauf zurück, dass wir uns konsequent auf die Hochleister konzentrieren und großes Augenmerk auf das legen, was über bloße gute Noten hinausgeht.

Unterm Strich steht die Erkenntnis, dass die Förderung von Übergängen nur gelingen kann, wenn sie auch als ein stetiger Prozess verstanden wird. Die effektvolle Äußerung guten Willens oder einmalige Kampagnen allein genügen nicht, sie müssen auch gehört, verstanden und umgesetzt

werden. Soll es zu einer nachhaltigen Wirkung kommen, bedarf es darüber hinaus ausdrücklicher gegenseitiger Wertschätzung der Leistungen aller Beteiligten – seien sie groß oder auch mal kleiner. Denn das Programm lebt, weil die Beteiligten auf allen Seiten eines gemeinsam haben: sie tun mehr als sie müssen!

Deshalb steht als Motto auf dem Info-Flyer unseres Juniorstudiums:

*»Mehr Tiefe, mehr Breite, mehr Vorsprung –
MEHR MACHEN!«*

Die Autoren:

OStD Wolfgang Asselborn ist Leiter des Saarbrücker Juniorstudiums an den Schulen und Schulleiter am Geschwister-Scholl-Gymnasium, Lebach. Thomas Jörn hat als Assistent für Öffentlichkeitsarbeit und Schülerkommunikation der Universität des Saarlandes in Saarbrücken an dem Beitrag mitgearbeitet. Prof. Dr.-Ing. Frank Mücklich ist Inhaber des Lehrstuhls für Funktionswerkstoffe der Universität des Saarlandes und Leiter des Steinbeis-Forschungszentrums MECS (Material Engineering Center Saarland). Er hat das Saarbrücker Juniorstudium auf Seiten der Universität initiiert und aufgebaut und leitet derzeit den Frühstudiengang Ingenieurwissenschaften. Internet: www.uni-saarland.de/de/info/schueler/informieren/angebote/juniorstudium.html

Armin Hackl

Erfolgreiche Übergänge oder Das Netz beim riskanten Sprung – Thesen

Übergänge im schulischen Alltag

1. These:

Das Übergangsthema ist heute aus mehreren Gründen aktuell. Es wird ausgelöst durch die zunehmende Knappheit der Ressource Begabung. Es resultiert aus den Erkenntnissen über die Entwicklungsfähigkeit der Begabungen. Es wird durch die Problematik der Chancenzuteilung verschärft. Und es ist ein Ergebnis der zunehmenden Pädagogisierung der Schulen.

2. These:

Zu den systemimmanenten (regulären) Übergängen treten zwei weitere Formen des schulischen Wechsels hinzu: der durch die höhere, gesellschaftliche Mobilität bedingte Wechsel zwischen den Schulen der Bundesländer und die immer häufigeren Wechsel der Schulen, die durch die Entscheidung der Schüler oder deren Eltern veranlasst sind, die Wechsel aus Gründen der Schullaufbahnkorrektur.

In der Regel wechselt ein Kind aufgrund unserer Bildungsstrukturen fünf bis sechs Mal im Laufe seiner Schul- und Ausbildungsphase die Bildungseinrichtung (von der Familie in die Kinderkrippe oder Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in eine weiterführende Schule, von der weiterführenden Schule an die Universität oder in eine andere Berufsausbildung).

Innerhalb der drei Übergangsformen stellt der Wechsel zwischen den Bildungseinrichtungen der einzelnen

Bundesländer ein zunehmendes Problem dar. In 16 Bundesländern haben wir 16 unterschiedliche Übergangsregelungen von der Primar- zur Sekundarstufe. Trotz der hohen innerdeutschen Mobilität (im Durchschnitt wechseln laut statistischem Bundesamt ca. 4 % aller Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren zwei Mal ihren Wohnort zwischen einzelnen Bundesländern) unterscheiden sich die schulischen Strukturen der Bundesländer mehr denn je erheblich.

Übergänge zwischen den einzelnen Bundesländern bedeuten in der Regel die Überwindung hoher Übergangshindernisse und die Bewältigung unterschiedlicher Anpassungsprozesse von der Adaptierung der spezifischen schulorganisatorischen Regelungen, dem Erlernen der landesspezifischen Nomenklatur, der Kenntnisnahme der besonderen, schulrechtlichen Bestimmungen, der Lehrplandifferenz, der Fächerinkompatibilität und der Prüfungsregelungen bis hin zu abweichenden materiellen Zusatzleistungen (Büchergeld etc.). Abstufungen, Anpassungsprobleme – seltener Aufstiege – gehören in der Regel zur Erfahrung mobilitätsgeschädigter Kinder.

Alle Kinder, nicht nur die sogenannten Wechsler, sind dadurch direkt Betroffene oder indirekt »Mitakteure« durch Verlust, Umorientierung und Anpassungsdruck einerseits oder einer besonderen, zusätzlichen Integrationsleistung und häufiger, sozialer Veränderungen in der bestehenden Lerngruppe andererseits.

Hinter einem horizontalen Wechsel (Schullaufbahnkorrektur) stecken gewöhnlich soziale Verwerfungen (disziplinarische Konsequenzen), interessenbedingte Entscheidungen

(Wunsch nach Schulwechsel aus Gründen der Wahl einer anderen Ausbildungsform, eines anderen Schulklimas oder anderer Lehrpersonen etc.) oder leistungsbedingte Umorientierungen (Schulversagen). Diese Ursachen verschärfen gewöhnlich den Übergangsdruck und erschweren die Integrationsfähigkeit in das neue schulische System.

Folgerung: Wir haben neben den strukturell bedingten, »regulären« Wechseln von einer Bildungseinrichtung in eine andere eine zweite, mobilitätsbedingte und eine dritte, individuelle Wechsellandschaft, die aus unterschiedlichen Gründen (Wohnungswechsel, Schulversagen, Änderung der Ausbildungsschwerpunkte, disziplinarische Gründe etc.) notwendig wird. Die beiden letzten Wechselszenarien tangieren mehr als ein Drittel unserer schulpflichtigen und ausbildungspflichtigen Kinder und Jugendlichen.

3. These

Das Gelingen wie das Scheitern von Übergängen ist »gestaltbar«.

Übergänge müssen nicht notwendig mit Scheitern oder unüberwindlichen Problemen verbunden werden. Das Gelingen ist »gestaltbar«. Diese Gestaltung ist eine pädagogische Aufgabe der Schulen in Zusammenarbeit mit den Eltern.

4. These

Diskontinuität im Bildungsweg muss nicht notwendig mit Scheitern und Problemen verbunden sein. Gelegentlich bilden Wechselprozesse den Ausgangspunkt für einen erfolgreichen, weiteren Lernprozess.

Zuerst mag wegen der Auffälligkeit und gelegentlichen Dramatik, die mit unsystemischen Wechseln (Mobilität und Schullaufbahnkorrektur) in Verbindung gebracht werden, jeder Übergang als Diskontinuität oder gar Bruch erscheinen. Jeder Pädagoge weiß aber aus seiner reflektierten Erfahrung, dass es heilsame, glückende und produktive Veränderung geben kann und gelegentlich auch geben muss.

Ein Wechsel wird dann als belastende Diskontinuität eingestuft,

- wenn er unfreiwillig, subjektiv als unbegründet erfahren wird und unvorbereitet eintritt,

- wenn das bestehende soziale Netzwerk vom Kind oder Jugendlichen nicht als tragend, emotional bereichernd und lebensgestaltend eingestuft wird,
- wenn die schulischen Anschlüsse als inkompatibel, überfordernd und undurchsichtig empfunden werden,
- wenn die neuen Werte oder Verhaltensregeln (Wertekodex) der neuen Schule als unerreichbar oder fremd eingeschätzt werden und
- wenn die Übergangsfunktionen (begleitende Personen, Ansprechpartner, Unterstützungshilfen und Informanten), also die sogenannten »Piloten«, zu fehlen scheinen oder nicht akzeptiert werden.

5. These

Diskontinuitätserlebnisse können durch vor- und nachsorgende Kooperationen zwischen der »übergebenden« und der »aufnehmenden« Einrichtung gemildert werden.

Dabei spielen für die pädagogische Gestaltung eines glückenden Übergangs vor allem sieben Faktoren eine besondere Rolle:

- die Offenlegung und Klärung der Gründe und Motive des Wechsels zwischen den Beteiligten,
- das Ansprechen der bisherigen Bedeutung des sozialen Netzwerkes und der Perspektiven, wie ein solches im neuen Umfeld wieder aufzubauen ist,
- die Durchführung einer gründlichen Lernstandsanalyse, vor allem in den Kernfächern,
- eine genaue Vermittlung der neuen Anforderung, die Klärung der Überbrückungshilfen (Nachhilfe etc.) und die Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeit durch den wechselnden Schüler,
- die Verständigung über die neuen Verhaltensregeln (Normen, Regelungen, Werte),
- die Vertrautheit mit den »Piloten«, also deren Vorstellung und die Benennung ihrer Rolle und
- die deutliche Spiegelung der Akzeptanz des neuen Mitglieds der Schule.

Die dialogische Gestaltung dieser konkreten Schritte auf dem Weg in die neue Schule oder Einrichtung schafft Orientierung und Verlässlichkeit.

Schulische Mobilität bei Hochbegabten

6. These

Hochbegabte zeigen in »passenden« Klassen ein hohes Kontinuitätsverhalten. In Klassen mit unspezifischer Förderung zeigen sie eine deutlich höhere Veränderungsdisposition und häufiger einen Wechselwunsch.

Hochbegabte haben aufgrund ihres Leistungspotentials im Durchschnitt eine geringere Veränderungshäufigkeit (Nichtbestehen, Schulformenwechsel). Andererseits ist eine höhere Veränderungsdisposition wegen ihrer progressiven Chancen (Wechsel in segregierte Klassen, Überspringen) festzustellen.

Trotz einer höheren, individuellen Profilierung durch Leistungs-, Lern- und Interessenverhalten, ihrer Neigung zur Orientierung an älteren Schülern, einer erkennbar überdurchschnittlichen sozialen Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität ist ein hohes, soziales Kontinuitätsverhalten in für sie »passenden« Klassen zu beobachten. Wechselangebote werden daher von Schülern in segregierten Klassen häufig als interessant empfunden, aber eher abgelehnt als von Hochbegabten in integrierten Klassen mit unspezifischer Förderung.

7. These

Bipolare Lernerfahrungen in einem stabilen Klassenverband bei gleichzeitiger Ermöglichung der Teilnahme an offenen qualitätsorientierten, jahrgangsübergreifenden schulinternen oder externen Lerngruppen sind einer Verkürzung der Bildungszeit (Überspringen, Turbo-Modelle) vorzuziehen.

Die Forcierung einer jahrgangsüberspringenden Akzele-ration (Überspringen, Schulzeitverkürzung) ist nach den bisherigen Erfahrungen wegen der häufigen emotionalen Spannungen, einer möglichen sozialen Isolation, einer eventuellen intellektuellen Überkompensation mit zum Teil problematischen Folgen (Depression, Minderwertigkeits-erleben u. a.) pädagogisch nicht immer sinnvoll und muss in jedem Einzelfall kritisch geprüft werden.

Übergänge und Wechselerfahrungen in internen, altersbezogenen (nicht klassenbezogenen) sogenannten Switchprozessen, in denen die soziale Einbettung in einer Klasse erhalten und die intellektuellen oder diskursiven Bedürfnisse in

Angebotskursen gestillt werden, sind dagegen vorzuziehen (Drehtürenmodell, jahrgangsübergreifende Kurse, externe Angebote, Frühstudium).

8. These

Der Übergang hochbegabter Kinder in weiterführende Schulen bedarf grundsätzlich einer differenzierten Diagnostik, die als Grundlage einer qualitativen Beratung dienen kann.

Der Übergang in die weiterführende Schule ist ein wesentlicher Schritt für das Gelingen des weiteren Lernweges eines Kindes. Dieser Prozess bedarf bei Kindern mit einer expliziten Hochbegabung einer noch gründlicheren Beachtung als im Regelfall, weil für diese Gruppe von Schülern zu entscheiden ist, ob sie in einer regulären Klasse, in einer integrierten Förderklasse oder gegebenenfalls in einer segregierten Förderklasse angemessen einzuschulen sind. Diese Differenzierungsmöglichkeit würde für die individuellen Bedingungen dieser Zielgruppe (vom Hochleister bis zu Schülern mit einer latenten Lernstörung) einen wünschenswerten, schulischen Angebotsrahmen darstellen, der es ermöglicht, dem spezifischen Potential entsprechend gefördert zu werden.

9. These

Im Übergang zur Universität ist eine spezielle »Studienklasse« mit einem spezifischen Angebot und besonderen Aufnahmebedingungen zu entwickeln.

Die Oberstufe des Gymnasiums ist für hochbegabte Schüler von besonderer Bedeutung. In ihr bilden sich erfahrungsgemäß die individuellen Leistungsschwerpunkte und die persönlichen Interessen deutlich aus. Ihr kommt deswegen eine besondere Bedeutung zu. Die Bildung von »Studienklassen« oder »Exzellenzklassen« kann eine Antwort der Schulen auf diese Herausforderung sein.

Qualitätsmerkmale dieser Studien- oder Exzellenzklassen sind unter anderen:

- ein wissenschaftspropädeutischer Unterrichtsstil in drei oder vier ausgewählten Fächern aus verschiedenen Fachbereichen (Blended Learning, Autonomes Lernen, Vorlesung-Seminarstil etc.)
- Teilnahme am Frühstudium der Universität

- spezielle Förderangebote (Teilnahme an Forschungspraktika, Sommerakademie, Auslandsaufenthalte)
- externes oder internes Mentorat
- eventuell Förderstipendien
- Zertifizierung der Teilnahme.

Für die Aufnahme in diese speziellen Klassen oder Kurse gelten besondere Aufnahmemodalitäten, die es auch begabten Quereinsteigern ermöglichen, in diese Übergangsförderung zu gelangen:

- Antrag des Schülers mit Begründung und Angabe des Fächerschwerpunkts
- Vorlage eines Interessenportfolios
- Empfehlung der Lehrerkonferenz oder Klassenkonferenz
- Entscheidung des Schulleiters
- diagnostische Untersuchung durch die Begabungspsychologische Beratungsstelle zur Übernahme in das Frühstudium.

10. These

Der Übergang vom Gymnasium zur Universität bedarf der Institutionalisierung von spezifischen Gelenkerfahrungen.

Zur Vorbereitung auf die Universität werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- begleitetes Universitätspraktikum mit Gruppenauswertung und Einzelgespräch durch die universitären Mentoren und/oder die Verantwortlichen für die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen (Beratungslehrer),
- Information durch die Universität über die Anmeldeformalitäten und Einrichtungen der Universität,
- studienpropädeutische Seminare an den Gymnasien.

11. These

Zwischen den Universitäten und den Einrichtungen der schulischen Hochbegabtenförderung ist in Zukunft eine enge Kooperation mit dem Ziel einer kontinuierlichen Weiterführung einer leistungs- und persönlichkeitsorientierten Begabtenförderung an der Universität notwendig.

Diese Kooperation ist aus verschiedenen Gründen wünschenswert:

- Das geringere Alter der meisten hochbegabten Studierenden (Überspringen oft schon in der Grundschulzeit, gelegentlich noch einmal in der Gymnasialzeit) erfordert eine besondere Betreuung und spezifische Regelungen.

- Der Leistungsanspruch in Bachelor- oder Anfängerstudiengängen kann unter Umständen für diese Zielgruppe zum Problem werden (Problem der Motivation bei Unterforderung).
- Das Problem der Anrechnung der erworbenen Leistungen aus dem Frühstudium muss individuell und motivationsgerecht gelöst werden.
- Eine weitgehende Verschulung des Studiums steht im Widerspruch zu den Zielen begabtenfördernden, schulischen Lernens (Selbstständigkeit, forschendes Lernen etc.).
- Die Betreuung (Mentoring) als eine wesentliche Stütze der schulischen Begabtenförderung bedarf eigener Formen an der Universität.

Fazit

Übergänge können zu Gelenkstellen, manchmal zu Angelpunkten einer schulischen Laufbahn werden. Ihrer pädagogischen Gestaltung wird in einer Gesellschaft mit hoher Mobilität und einer Schule, die immer mehr dem Prinzip des individuellen Lernens folgt, eine besondere Bedeutung zugemessen.

Der Autor:

Armin Hackl war Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, ist Kurator der Karg-Stiftung und Vorsitzender des Vereins eVOCATION Weiterbildung e. V. Internet: www.ewib.de

Begabung wagen

Seit nunmehr 20 Jahren sorgt sich die Karg-Stiftung um hochbegabte Kinder und deren Bildungsbiographie. Dabei stehen der Kindergarten und die Erzieherinnenbildung im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Als Summe ihrer Erfahrungen legt sie nun das Buch »Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten« vor.

Wie können sich Kindertagesstätten zu Orten entwickeln, an denen alle Kinder, auch hochbegabte, mit ihren individuellen Stärken und Potentialen wahrgenommen und gefördert werden?

In diesem Buch finden Sie das notwendige Wissen, mit dessen Hilfe es Ihnen gelingen kann, frühe Begabungen zu entdecken und zu fördern sowie Kindertagesstätten zu selbstverständlichen Orten der spielerischen Begabungsentfaltung zu entwickeln.

»Begabung wagen« ist ein Handbuch für alle in der Frühpädagogik tätigen Fachkräfte in Praxis, Lehre, Ausbildung, Studium, Leitung und Beratung sowie für alle, die sich für hochbegabte Kinder interessieren.



Koop, C./ Schenker, I./ Müller, G./ Welzien, S. & die Karg-Stiftung (Hrsg.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz. 416 Seiten, Euro 29,90
ISBN 978-3-86892-037-6

Karg-Heft 2

Werte schulischer Begabtenförderung – Begabungsbegriff und Werteorientierung

Herausgegeben von Armin Hackl, Olaf Steenbuck und
Gabriele Weigand

Erscheinungstermin Frühjahr 2011

Begabtenförderung ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen schulpolitischen Thema geworden. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber das Janusgesicht dieses Ansatzes. Die Förderung des Einzelnen wird wortreich pädagogisch postuliert. Gleichzeitig wird aber auch die gesellschaftliche oder wirtschaftliche Verwertbarkeit dieses Potentials zum Ziel erklärt. Auch das innere Selbstverständnis von Förderkonzepten besteht häufig in einem bloßen »Höher, Schneller, Weiter«. Eine Begabungsförderung, die ein anthropologisches, ethisches und pädagogisches Verständnis des Menschen mit bedenkt, wird um wertebezogene Positionierungen in der Bildung und Ausbildung begabter junger Menschen nicht herumkommen. Die Suche nach Werten, die zur Grundlage in der Förderung besonders und hochbegabter Kinder und Jugendlicher werden können, ist das Ziel eines Arbeitskreises – des »Gadheimer Kreises« – zu dem die Karg-Stiftung in Kooperation mit Prof. Dr. Gabriele Weigand von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie mit ihrem Kurator Armin Hackl seit 2009 jährlich einlädt. Der Gadheimer Kreis möchte einen fortlaufenden Dialog stiften zwischen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis – vom Elementarbereich bis zum Frühstudium, aus der außerschulischen Förderung und aus der Beratung – sowie aus den Disziplinen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie, Theologie und Philosophie.

Über die Schwerpunktthemen des Gadheimer Kreises wird regelmäßig in den Karg-Heften berichtet werden. Im Jahr 2009 befasste sich der Arbeitskreis mit den grundlegenden Begriffen Begabung und Werte. Das Karg-Heft 2 gibt Einblicke in die Diskussion vor Ort und versammelt Beiträge von Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn (Theologie), Prof. Dr. Victor Müller-Oppliger (Erziehungswissenschaft), Prof. Dr. Walter Schweidler (Philosophie), Prof. Dr. Gabriele Weigand (Erziehungswissenschaft), Dr. Marianne Soff (Psychologie), Armin Hackl (Kurator der Karg-Stiftung) und Christine Koop (Karg-Stiftung).

Impressum

Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung
 Lyoner Straße 15
 60528 Frankfurt
 Tel. (069) 665 62 - 113
 Fax (069) 665 62 - 119
dialog@karg-stiftung.de
www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Konzept und Redaktion des Karg-Hefes

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte
 Christine Koop, Ressort Frühe Förderung und Beratung
 Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)
 Claudia Reimer, Ressort Schule und Wissenschaft
 Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft
 Sabine Wedemeyer, Ressort Presse-
 und Öffentlichkeitsarbeit

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 1, Februar 2011:

Herausforderung Übergänge –
 Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten.

Herausgegeben von

Christine Koop, Karg-Stiftung,
 Ressort Frühe Förderung und Beratung
Dr. Olaf Steenbuck, Karg-Stiftung,
 Ressort Schule und Wissenschaft

Photographien

Marion Vogel

Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, www.plexgroup.com

Druck

Druckhaus Berlin
 1. Auflage, Februar 2011

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über www.karg-stiftung.de.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Zustimmung der Karg-Stiftung.